

ANSTÖSSE

BERICHTE AUS DER ARBEIT DER EVANGELISCHEN AKADEMIE HOFGEISMAR

Nr. 3

Juni 1958

PÄDAGOGIK OHNE PRÜGEL?

Die Disziplin in der Volksschule

Unter diesem Thema kam vom 23. bis 27. April 1958 ein Problem zur Sprache, das zu den brennendsten Fragen des Erziehungsbereiches gehört. Im folgenden geben wir den Gedankengang an Hand der gehaltenen Vorträge wieder, die teils im Auszug, teils im Wortlaut abgedruckt werden.

Der Leiter der Tagung, Studienleiter Dr. Klaus Schaller, Mainz, führte in das Thema der Tagung mit einem Referat über

1. DIE SCHULSTRAFE IM SPIEGEL DER SCHULGESETZGEBUNG ein.

Ehe man eine systematische Lösung der Frage nach dem Sinn der Schulstrafe versuchen könne, müsse man sich einen möglichst umfassenden Blick in die derzeitige Problemlage verschaffen. Der Referent versuchte darum, zunächst die Haltung der Kultusministerien der Länder sowie die Einstellung der öffentlichen Rechtsprechung zu dieser Frage darzustellen. Aus der Vielzahl der damit aufgewiesenen Vorschläge und Lösungsversuche lasse sich keine Anweisung für den Lehrer herausziehen. Die Pädagogik könne aber dem Hinweis der Rechtsprechung der letzten Jahre folgen und aus Erziehungsrecht und Erziehungspflicht des Lehrers die Schulstrafe und damit evtl. die körperliche Züchtigung zu begründen suchen.

2. ÜBER DEN PÄDAGOGISCHEN SINN DER SCHULSTRAFE

Von Dr. Klaus Schaller

Nachdem wir uns vor Augen geführt haben, daß in den ministeriellen Verordnungen und den richterlichen Urteilen keine einhellige Auffassung zum Problem der körperlichen Züchtigung zu entdecken ist, folgen wir dem Hinweis jenes Richterspruches aus Schleswig-Holstein vom 25. Januar 1956, daß die körperliche Züchtigung aus der Erziehungspflicht des Lehrers abzuleiten sei¹, und versuchen im folgenden, in einem pädagogischen Gedankengang der körperlichen Züchtigung den Rechtsgrund zu erstellen oder ihr, falls sich ein solcher nicht auffinden läßt, jede Berechtigung abzusprechen. Wir reden hier von körperlicher Züchtigung

¹ Die in diesem Urteil im Anschluß an die Formulierungen des Bundesgerichtshofes v. 14. VII. 1954 begonnene Wendung hat im Urteil des BGH vom 23. X. 1957 einen gewissen Abschluß erreicht.

und nicht von „Prügelstrafe“. Einmal ist letztere eine Erfindung des Tagesjournalismus, der gewöhnt ist, alles ins Überdimensionale zu steigern, zum anderen liegt ihr unausgesprochen die Annahme zugrunde, daß der das Kind leiblich strafende Lehrer an diesem nicht anders handele als in historischen Zeiten die ausübende Gerichtsbarkeit am kriminellen Verbrecher. Dieser Voraussetzung ist ebensowenig zu folgen, wie jener Übertreibung. Auch ist es ratsam, unseren Gedankengang nicht gleich von Anfang an auf die Frage der körperlichen Züchtigung auszurichten. Sie ist doch nur die letzte Stufe einer langen Skala von Schulstrafen und wird sich daher dann am besten in ihrem Wesen erkennen lassen, wenn wir zunächst den pädagogischen Sinn der Schulstrafen im allgemeinen zu ergründen suchen, um von daher erst die Frage nach der körperlichen Züchtigung zu stellen.

F. Schleiermacher hat in der Vielzahl der pädagogischen Maßnahmen die Strafen den gegenwirkenden Tätigkeiten zugerechnet und sie als solche den unterstützenden Tätigkeiten gegenübergestellt. Wenn sicher auch letzteren der Vorrang einzuräumen ist, so sind doch auch die entgegenwirkenden Tätigkeiten nach seiner Auffassung nicht außer acht zu lassen. Freilich gab und gibt es daneben auch andere Ansichten. Da meinen die einen etwa, daß man in der Erziehung allein mit unterstützenden Maßnahmen auskommen könne, und die anderen, daß Erziehung nur durch Gegenwirkung möglich sei. Beiden Thesen liegen bestimmte anthropologische Ansichten zugrunde: der einen die Ansicht, daß der Mensch von Natur aus gut sei, der anderen die Meinung, er sei von Geburt an böse. Zwischen diesen beiden extremen Thesen läßt sich vermittelnd die Auffassung vertreten, der Mensch sei weder gut noch böse, nichts dergleichen sei ihm angeboren, und gerade darum könne man alles aus ihm machen. — Wir können uns hier nicht dazu entschließen, einer der genannten Richtungen zu folgen. Doch dürfte die Meinung Schleiermachers, die in ihrer Antithetik die ganze Weite möglicher Wege offenhält, unserem Gedankengang zunächst den besten Ausgangspunkt bieten.

Der Mühe des Nachdenkens scheinen wir allerdings dann enthoben zu sein, wenn uns durch Verordnungen das Recht zu strafen zugesprochen wird. Wie wir wissen, ist das in den ministeriellen Erlassen aller Länder der Fall. In einigen Fällen wird sogar die körperliche Züchtigung sanktioniert, wo nicht durch Verordnungen der Länder, so doch wenigstens durch das „Gewohnheitsrecht“. Warum also weiter nachdenken? Wir brauchen nur zu tun, was hier gesagt wird. Dann, so scheint es, tun wir das Richtige und sind obendrein „gerecht“. Warum uns also der Gefahr aussetzen, durch Nachdenken jener so leicht zu erwerbenden „Gerechtigkeit“ womöglich beraubt zu werden? — In der Tat ist diese Meinung heute gar zu allgemein geworden. Unsere weiße Weste geht uns über alles: „gesetzlich“-sein ist eine Art devotio modernissima, ob den Richtlinien eines Landes oder dem Grundgesetz gegenüber. Doch weiß jeder Lehrer, daß es mit dem bloßen Gerechtein nicht getan ist. Nur wenigen Menschen ist diese Einsicht noch möglich, daß es in ihrer Tätigkeit nicht in erster Line um sie selbst und ihren Erwerb geht und um den Gewinn ihrer Gerechtigkeit, sondern um den anderen, „um das Kind“, wie wir zu sagen gewöhnt sind. Jede Maßgabe von außen in Gestalt eines Gesetzes erweist sich in der Schule als auffällig starr. Das Ein-für-alles-Mal des Gesetzes will durchaus nicht auf die Situation passen, die heute anders als morgen auftritt. Daß gerade die Lehrer vielfach noch aus dieser pädagogischen Situation heraus, und nicht aus dem gegebenen Gesetz, ihr Handeln bestimmen, zeigen die vielen Rechtsverfahren gegen Lehrer. Daraus ist nicht zu schließen, daß der Lehrer grundsätzlich anders handeln solle, als es die Richtlinie vorschreibt. Das keineswegs; aber er soll nicht zur Maschine werden, die nur die Befehle eines Lochkartensystems auf das genaueste ausführt. Der Lehrer wird nicht umhinkönnen, sich selbst und seine Gerechtigkeit gelegentlich aufs Spiel zu setzen, um das zu tun, was hier und jetzt zu tun ist. Um nun das Seinige tun zu können, muß er Einsicht gewinnen

in das Seinige, und dazu soll unser Gedankengang, zu dem wir uns nun doch wieder entschließen wollen, dienen. —

Strafe sollte — davon gingen wir aus — im Erziehungsauftrag des Lehrers enthalten sein. Aber auch diese Formulierung entzieht uns nicht der Gefahr, womöglich der Selbstgerechtigkeit zu verfallen. Wenn wir zunächst voraussetzen, wir wüßten, was Erziehung ist, — was ist dann ein Auftrag anders als das Gebot bedingungsloser Erfüllung des Aufgetragenen, wobei der Auftraggeber die Verantwortung übernimmt. Letzten Endes ist es gleich, wer der Auftraggeber ist, ob die Eltern, der Staat, die Wirtschaft oder die Kirche. Nur die Erfüllung ist unsere Sache; auch der Inhalt des Auftrages ist vollkommen belanglos. Man verlangt von uns nur die blinde Ausführung des Auftrags, und dadurch schon sind wir „in Ordnung“. — Wiederum wird sich der Lehrer in der lebendigen Erziehungssituation notwendig — wenn er ein guter Lehrer ist — in den Augen der Oberen als untüchtig erweisen müssen.

Wir sollten daher formulieren: nicht irgendein Auftraggeber und sein Auftrag lehren uns einsehen, daß innerhalb der Erziehung auch die Strafe ihren Platz hat, sondern unsere Begabung. Damit ist hier nicht eine psychische Ausstattung, ein geistiges Vermögen gemeint — etwa in Gestalt des „begabten Lehrers“ oder des „geborenen Erziehers“, jenes Lehrers, der es auch ohne Studium an der Pädagogischen Akademie einfach kann —, vielmehr vielleicht gerade der „unbegabte“ Lehrer, ein Pestalozzi, der so gar nichts zu seinem Lehrerberuf an sonderlichen „Geistesgaben“ mitbrachte, und der doch das Idol des Lehrers und Erziehers geworden ist. Begabung meint hier nicht eine geistige Fähigkeit, mit der man machen kann, was man will, mit der man sich auszeichnen und andere übertreffen kann, — Begabung meint vielmehr das einem jeden Menschen anvertraute Feld, das er und nur er zu pflegen und bewahren hat, und in dessen Wahrung und Beobachtung er erst Mensch ist.

Wir wollen hier einen Augenblick einhalten, um zu verstehen, was es mit dieser Begabung auf sich hat. Sie ist dem Menschen nicht überlassen als verfügbarer Besitz; Begabung stellt vielmehr in den Dienst. Wir kennen das Wort vom „verpflichtenden Erbe“, das es nicht zu vertun, sondern zu hüten gilt, wenn nicht zu mehren. Ähnlich nimmt jede Gabe den, dem sie zukommt, in Anspruch, das Gegebene zu hüten und zu wahren, daß es bleibe, was es ist. Dieses Ist — dieses Sein des Gegebenen — ist hier offensichtlich das Entscheidende, daß es bleibt, was es ist, daß es nicht aufhört zu sein. Ich schenke etwa meinen Freunden einen Gummibaum. Und schon nimmt dieser Gummibaum, oder besser: dieses Ist, dieses Sein hier im Gummibaum meine Freunde in Anspruch. Und diesem Anspruch müssen sie entsprechen, sie müssen ihm nachkommen in sorgfältiger Pflege. Daß dieser Gummibaum bleibt, was er ist, ist der ganze und der einzige Sinn ihrer Pflege. — Ich schenke meinem Jungen ein Fahrrad. Und wieder nimmt meine Gabe in Anspruch. Das Fahrrad muß gepflegt werden, damit es nicht verrostet und so das Ist verschwindet. — Die Gabe nimmt mich in Anspruch, sie entzieht mich in seltsamer Weise meinem Selbst und ich merke auf einmal, daß es in der Pflege gar nicht mehr um mich, sondern um das Sein hier im Gegebenen geht. Diesen Selbstentzug werden Sie an jeder Gabe beobachten können: auch an den Spielgaben Fr. Fröbels oder an Maria Montessoris Holzblock, in den das dreijährige Kind in 44 Wiederholungen die Holzzylinder steckte.

Wir wurden zu dieser Überlegung veranlaßt, weil wir nicht sagen wollten, daß ein Auftrag in der Erziehung uns das Strafen erlaube, sondern daß der Sinn der Strafe im Bereiche unserer Begabung sichtbar werden müsse. Keine außenstehende Instanz hat uns Aufträge zu erteilen, sondern aus dem uns aufgegebenen Sachbereich muß vernehmbar werden, was hier zu tun und zu lassen ist. — Die Gabe der Begabung tut sich als Aufgabe kund, und diese entspricht zumeist sehr wenig unseren Absichten. Wenn man mir etwa einen Kanarienvogel schenkte, — er würde mich in die größten Verlegenheiten versetzen. Es gehört mit zum Phänomen der aus

der Begabung an uns ergehenden Inanspruchnahme, daß sie zumeist unseren Wünschen und Absichten zuwiderläuft. Darum will sich der Mensch so gerne der Inanspruchnahme, die ihn aufzuheben droht, entziehen. Mich dürfte also die Neigung befallen, den Kanarienvogel der Katze zu geben. Vielleicht ist auch meinen Freunden der Gummibaum unbequem, weil sie nicht mehr in die Ferien fahren können, und sie lassen ihn verdorren?! Und mein Junge hat keine Lust mehr, das Fahrrad zu putzen und läßt es verrosten! — Man kann wohl zwei Gründe dafür anführen, daß der Mensch sich immer wieder der Inanspruchnahme und der Entsprechung entzieht. Einerseits überhört er vielleicht den ihn in Anspruch nehmenden Ruf, da dieser nicht stark genug ist, die schalldichte Wand seiner eigenen Wünsche zu durchdringen, und andererseits will er dem Ruf, wenn er ihn schon vernommen hat, nicht entsprechen, er will sich nicht von sich selbst und seinem Eigenwillen entziehen lassen. — Es kommt demnach alles darauf an, daß die Begabung zur Berufung wird, und daß ich dem nun vernommenen Ruf entspreche. Diese Entsprechung kann sich in zwei Medien vollziehen, im Wort und im Werk. In der Entsprechung, in diesem Seinlassen des anderen und der anderen wird allererst so etwas wie Menschlichkeit sichtbar. Diesem Phänomen ist das Denken schon lange nachgegangen; so etwa in der überkommenen Formulierung, daß sich der Mensch vor allen anderen Geschöpfen durch ratio, oratio und operatio auszeichne. Die ratio — die Vernunft — läßt uns vernehmen, was zu tun und zu lassen ist, und in Rede und Werktaetigkeit (oratio und operatio) entsprechen wir diesem Anspruch. In diesem Vollzug der Menschlichkeit in Inanspruchnahme und Entsprechung zeigt sich sogleich ein seltsames Paradoxon. Menschlichkeit stellt sich gerade dann ein, wenn der Mensch sich selbst, seinem Selbstverständnis und Selberwollen entzogen wird. Das mag an den eben genannten Beispielen deutlich geworden sein. Dem Nur-sich-selber-Wollen bleibt Menschlichkeit verwehrt. Diesem Schicksal entgeht auch nicht der autonome Wille der sittlichen Persönlichkeit, die versucht, ihren Willen zu den höchsten Leistungen anzustacheln, daß ihm nichts anderes mehr, keine Verlockung der sinnlichen Welt, als nur er selber das Wollen vorschreibt. Dieser freie, sich selbst bestimmende Wille ist das Sittengesetz. Ihm, d. h. aber sich selbst, zu folgen, ist ihm letztes Ziel. Der sittliche Wille tut seine Pflicht, wenn er den selbstgegebenen Auftrag ausführt. Die anderen und das andere werden darüber zum „Material der Pflicht“, zum Material der Selbstherstellung. Die reine Sittlichkeit ist demnach der radikalste Versuch, sich jener Inanspruchnahme und ihrem Ruf nach Entsprechung zu entziehen. — Man sollte sich einmal klarmachen, daß der reinen Sittlichkeit immer dieser geheime Egoismus anhaftet. Am Beispiel des Pharisäers in seiner Begegnung mit dem Zöllner mag dies deutlich werden.

Das oben beschriebene Phänomen der Begabung weist in andere Richtung: Der Mensch ist Mensch nicht im Verwenden, sondern im Seinlassen des anderen. Daß er dem anderen sein Ist läßt oder schenkt, läßt ihn selbst erst als Mensch sein. Ich werde mir als Mensch erst geschenkt, wenn ich mich nicht will, wenn sich nicht all mein Tun und Trachten im Akt der Reflexion immer nur auf mich wendet, sondern wenn ich das andere will, Sachen wie Mitmenschen.

Wir sagten, nicht irgendeine Instanz, sondern unsere Begabung nimmt uns auf Erziehung hin in Anspruch. Was ist das nun für ein Ruf, der an uns als Lehrer und Erzieher ergeht? Wir sind aufgerufen, den heranwachsenden Menschen einzuführen in seine Menschlichkeit, — nichts anderes heißt erziehen. Was nun Menschlichkeit besagt, hatten wir eben Gelegenheit zu klären, als wir dem nachzugehen suchten, was Begabung für uns bedeuten könne: Entsprechung in Wort und Werk auf die aus Sache und Mitmensch an uns ergehende Inanspruchnahme des Ist. Darum handelt es sich nicht nur hinsichtlich unserer Aufgabe, der Erziehung, sondern bei jedem Menschen. Die Krankenschwester beispielsweise wird aus dem Bereiche

ihrer Begabung, vom Krankenzimmer her in Anspruch genommen. Von dorthier kommt der Ruf, in dessen helfender und zuspringender Beantwortung sie erst Krankenschwester ist, nicht aus der mehr oder weniger gründlichen Ausbildung, aus der Dienstanweisung, aus dem Studium der Philosophie und der Ethik. — Was ist also zu tun, wenn wir auf Erziehung, d. h. auf Einführung des Menschen in seine Menschlichkeit hin in Anspruch genommen sind? Wir müssen dem jungen Menschen den Raum seiner jeweiligen Begabung eröffnen, wir müssen ihn einführen in diesen Bereich, ihm den von dort her an ihn ergehenden Ruf nach seinlassender Entsprechung vernehmlich werden lassen, und ihm die Bahn ebnen, diesem Ruf nachzukommen.

Wie schwierig dies ist, brauche ich keinem Lehrer zu sagen. Wir hatten ja schon darauf hingewiesen, daß der Mensch sich stets in zweifacher Weise dieser Inanspruchnahme entzieht, im Überhören jenes Rufes oder darin, daß er ihm nicht folgen will. Dieser Entzug erweist sich nun als ein notwendiger Umweg auf dem Bildungsgang des einzelnen zu seiner Menschlichkeit. Ehe sich der Mensch der Sache wie dem Mitmenschen zuwendet und sich des Seins annimmt, muß er sich notwendig zunächst von der Sache wie dem Mitmenschen absetzen. Diese Abwendung von den Dingen und Wesen und diese Zuwendung zu sich selbst macht Eltern und Erziehern in den sogenannten Trotzperioden manche Sorgen. Der Mensch wendet sich in einer reflexiven Bewegung auf sich selbst und findet sich in diesem Gange als Ich und Wille. Die Welt wird ihm bei dieser Abhebung zum Gegenstand. — Diese reflexive Selbstversicherung gewinnt nun von unserer Beschreibung der Menschlichkeit her ihren tiefen Sinn. Nur von der Position meines selbständigen Ich her kann ich meine Begabung als meine Aufgabe erkennen, nur als dieses Ich kann ich in Anspruch genommen werden. Die Wahrung von Sache und Mitmensch in ihrem Sein, darum ging es ja in menschlicher Entsprechung, erfordert den Abstand des Ich von Sache wie Mitmensch. Der Mensch findet also zu sich selbst und damit zu seiner Aufgabe als Mensch über die Abhebung seiner selbst von der Welt. In dieser Bewegung deutet er alles Tun in der Welt als Tun für sich — und alle Dinge und Wesen als Mittel seiner Selbsterstellung. Das hat also durchaus, wie wir sahen, auf dem Wege zu seiner Menschlichkeit seinen Sinn, wenn es freilich auch zunächst eine Verkehrung jenes Bezuges, dem es nicht um sich, sondern um Sache und Mitmensch geht, ist. Das Sichselberwollen, oben als Verkehrung der Menschlichkeit dargetan, erweist sich also als notwendige Voraussetzung der Menschlichkeit. Doch sollte man nicht übersehen, welche Gefährdung für den Menschen einerseits, wie für Sache und Mitmensch auf der anderen Seite hierin liegt. Die Versteifung in dieser reflexiven Haltung, das ständige Auf-sich-Bestehen des Ich, verwehrt ihm gerade, indem sie es den zur Entsprechung aufrufenden Ruf überhören läßt, das, was es sich zu ertrotzen trachtet, die Menschlichkeit, wie es auf der anderen Seite Sache wie Mitmensch dem Sein entzieht. Wir hatten oben die reine Sittlichkeit in ihrem Egoismus entlarvt. Und doch gehört diese Sittlichkeit mit zu diesem Umwege. Allein das sittliche Wollen in der auf sich selber gestellten Verantwortlichkeit ist imstande, sich verantwortlich des Seins in Sachen und Mitmenschen anzunehmen. Es hat also um Sittlichkeit zu gehen, nicht aber um der sittlichen Persönlichkeit willen und ihrer reinen Sittlichkeit, sondern weil es um das Sein von Sachen und Mitmenschen geht. Mit dieser Wendung hat Pestalozzi den Kantischen Begriff der Sittlichkeit weiterzuführen gewußt. In Liebe und Glaube wendet sich die Sittlichkeit dem wieder zu, von dem her sie zu sich selber gekommen war. „In Liebe und Glaube wird die Reflexivität der Sittlichkeit aufgehoben und die Unmittelbarkeit der Natürlichkeit wieder erreicht. Im ‚Sichselbst-Sein‘ der Sittlichkeit ringt sich der Mensch von der Menge los als ein ‚Ich-selbst‘ oder zu einem ‚Ich-selbst‘, in der Liebe wird er von ‚sich selbst‘ freigemacht zu Mitsein und Sach-

lichkeit²." Exemplarisch erfährt Pestalozzi im Kinde den Anspruch auf Liebe. So wird für ihn in der dem Kinde sich zuwendenden Liebe die von uns geschilderte Grundhaltung des Menschen offenbar, der beauftragt ist zu hüten und zu weiden, wie es in Pestalozzis „Abendstunde eines Einsiedlers“ heißt. Die Liebe macht also die Sittlichkeit erst menschlich, indem sie ihr den Egoismus nimmt. Denn Liebe ist selbst ein nichtreflexives Verhalten: ihr geht es nicht um sich selber. Sie ist das Verhalten, das Sache wie Mitmensch hütet, d. h. das Sache wie Mitmensch sie selbst seinläßt. Diesen Urbezug des Menschen zu Sache und Mitmensch in der Liebe liest Pestalozzi an der Mütterlichkeit ab, an dem Verhältnis von Mutter und Kind. In der Liebe, im Seinlassen des Kindes als es selbst wird der Mutter erst Sein zugesprochen, in der Liebe ist die Mutter erst Mutter. — Dieser Zuwendung zu Sache und Mitmensch in der Liebe ist der Mensch, wie wir sahen, auf seinem Umweg über sein Selbst zunächst entzogen. Er umstellt sich in der reinen Sittlichkeit mit sich selbst und führt sich immer nur sich selber vor. Infolge dieser Selbstumstellung geschieht es nun gar zu leicht, daß nichts mehr vor ihn kommt und ihn in Anspruch nimmt. Er hört nur noch auf sich; ein anderer Ruf dringt nicht mehr an sein Ohr. Wir wissen von der Grausamkeit des Gerechten! Der Raum der jeweiligen Begabung bleibt dem Lieblosen stumm.

Auf daß nun dieser Umweg über das sittliche Selbst nicht zum Irrweg werde, ist Erziehung notwendig. Sie zeigt sich daher zunächst als Herausführung aus dieser Selbstumstellung. Das lateinische Wort *educatio* gibt diesen Sachverhalt treffend wieder. Dieser Verkehrung hat bereits Comenius eine ganze Schrift gewidmet, das *Centrum securitatis*. Als den Ort der Verkehrung nennt er die Selbsteigenheit des Menschen, die *samosvojnost*. Auf ihm ist der Mensch nicht imstande, seine Sache zu tun, seine Aufgabe zu erfüllen. Hier, so folgert auch Comenius, ist der Mensch herauszuführen; er ist einzuführen in sein individuelles Zentrum, wo er erst imstande ist, seine Aufgaben zu vernehmen und sie zu erfüllen, — auf den Stand seiner Menschlichkeit. So können wir nun neben der Herausführung mit Comenius die Einführung als das zweite Merkmal der Erziehung nennen, die Einführung in seine individuelle Begabung, wo der Mensch sich selber entzogen und damit erst Mensch wird³. — Die Schule versucht diese Einführung in die jeweilige Begabung durch sachliche Beteiligung des Schülers im Unterricht. Dadurch sucht sie ihn zugleich seinem Eigenwillen zu entziehen. Dieser eigentliche Sinn des Unterrichts wird freilich dort verkehrt, wo er in der Auswahl der zu lehrenden Sachen nur das Prinzip der Brauchbarkeit walten läßt. Statt aus der Reflexivität herauszuführen, wird ein solcher Unterricht den Schüler in ihr befestigen. Die Sachen des Unterrichts werden hier in der Sprache der Schule zum „Stoff“, den der Schüler sich nur anzueignen brauche, um es einmal zu etwas zu bringen, oder zum „Bildungsgut“, das gut ist für seine Bildung. In einem solchen Unterricht würde der Schüler immer nur bei sich selber sein. Der Umweg der Reflexivität wäre zum Irrweg geworden. — Statt dessen sollte der Schüler im Unterricht bei der Sache sein; wir sprachen daher davon, daß es um die sachliche Beteiligung des Schülers gehe. Statt des nur Brauchbaren und Nützlichen wird der Unterricht das geschichtlich Aktuelle zu Worte kommen lassen. All jene Bereiche wird er mit seinen Schülern durchlaufen, wo heute und hier die Begabung seiner Zöglinge liegen könnte. Im Durchlaufen all dieser Bezirke des heute und hier geschichtlich Verbindlichen wird der Zögling seine Begabung ermessen lernen, und wenn er im Unterricht gelernt hat, der Sache und nicht immer nur seinem eigenen Willen zu entsprechen, wird er auch den aus seiner Begabung an ihn ergehenden Ruf vernehmen und diesen in seinem Leben zu entsprechen

² Theodor Ballauff: Vernünftiger Wille und gläubige Liebe. Interpretationen zu Kants und Pestalozzis Werk. — Meisenheim/Glan: A. Hain K. G. 1957, S. 101.

³ Zur Interpretation der Pädagogik des Comenius s. Klaus Schaller: Die *Pampaedia* des J. A. Comenius. Eine Einführung in sein pädagogisches Hauptwerk. 2. Aufl. — Heidelberg: Quelle & Meyer 1958, 35 S. 8°. — Derselbe: *Pan. Untersuchungen zur Comenius-Terminologie*. — 's Gravenhage: Mouton & Co. 1958, 96 S. 8°.

suchen in Wort und Werk. — Freilich wird auch hier immer wieder der Selbstwille des jungen Menschen sich der Indienststellung zu entziehen suchen. Faulheit und Betrug sind in der Schule die üblichen Weisen der Flucht. Man sollte hierin nicht so sehr einen moralischen Schaden sehen, — würde man doch dadurch stillschweigend voraussetzen, daß es um so etwas wie autonome Sittlichkeit und Gesetzlichkeit ginge —, sondern jenen zwar notwendigen, aber dennoch die Menschlichkeit verkehrenden Entzug des Selbst aus sachlicher Inanspruchnahme und Entsprechung. Hier hat nun der Unterricht alle Mittel aufzubieten, den Schüler wiederum aus dieser ihn selbst als Mensch wie Sache und Mitmensch gefährdenden Selbstumstellung herauszuführen.

In Herausführung und Einführung muß der Mensch Maß und Grenze seines Eigenwillens vergessen und an ihrer Stelle Maß und Grenze seiner Begabung, d. h. seiner individuellen Aufgabe, ermessen lernen. Hier kann ihm kein von außen angelegter Maßstab behilflich sein. Nur die aus der Einführung in seine Begabung resultierende Einsicht vermag ihn zu lehren, was hier zu sagen und zu tun ist. — Diese eröffnende Einführung des Menschen in seine jeweilige Begabung und damit die Herausführung aus seiner Selbsteigenheit, damit er die Inanspruchnahme seiner Begabung vernehme und ihr entspreche, ist also das Wesen der Erziehung.

Diese Führung ist demnach die Aufgabe des Erziehers. Ihr Medium ist, das lehrt uns Pestalozzi, die Liebe. Indem der Lehrer den Schüler sein läßt, was er ist im Raume seiner Begabung, ist er erst Lehrer. Seine Liebe ist jedoch noch nicht im Schüler zu Ende; sie reicht vielmehr weiter, sie geht durch ihn hindurch auf das Sein, das der junge Mensch wieder in seiner individuellen Menschlichkeit zu hüten und zu wahren hat. Es geht also immer nur insofern um den Schüler, als dieser sich nicht in sich selber verschließt, sondern sich seinerseits wieder verantwortlich des anderen, Sache wie Mitmensch, annimmt. Die Liebe des Lehrers wäre blind, wenn sie meinte, daß es nur um Hänschen oder Fränzchen ginge, um die Bildung ihrer sittlichen Persönlichkeit, um die Maße und Grenzen ihres Eigenwillens; wenn sie nicht weiß, den Schüler aus sich selbst herauszuführen, aus den Grenzen seines Eigenwillens, und ihn einzuführen in die Maße und Grenzen der ihm gegebenen Aufgaben⁴. Dieser Bedingung sozusagen wegen, unter der sich die Liebe des Erziehers nur diesem und jenem zuwenden darf, macht echte auf das Sein hin in Anspruch nehmende Liebe Härte erforderlich. Gegenwirkung, um nun den anfänglich zitierten Ausdruck Schleiermachers aufzugreifen, Gegenwirkung gegen das primäre Selbstverständnis des Schülers in Selbsteigenheit und Willentlichkeit ist demnach ein Akt der Liebe; denn sie allein gibt erst den Menschen frei seiner Menschlichkeit, die sich darin zeigt, daß es ihm nicht um sich, sondern um das Sein in Sache und Mitmensch geht. Gab aber Schleiermacher den unterstützenden Maßnahmen der Erziehung den Vorrang, so tritt uns hier die Gegenwirkung in den Vordergrund. Freilich wird sie nicht darum auf den Plan gerufen, weil der Mensch von Natur aus böse ist — solche Voraussetzungen metaphysischer oder theologischer Art sind hier nicht erforderlich —, sondern weil der menschliche Bildungsgang, der notwendig über den Umweg der Reflexivität führen mußte, ihrer zum Zwecke der Befreiung aus der Selbstumstellung und zum Zwecke der Rückwendung in sachlicher Aufgabenerfüllung bedarf. „Diese Härte“ der Gegenwirkung, und nun können wir den Begründer der eigentlichen sowjetischen Pädagogik, A. S. Makarenko, sprechen lassen, „ist die allergrößte Humanität, die dem Menschen gegenüber gezeigt werden kann“⁵. Freilich dürfen wir hier die Humanität nicht als Selbersein der autonomen Person verstehen, sondern als die im Seinlassen der anderen sich erweisende Menschlichkeit.

⁴ Vgl. Josef Derbolav: Scham und Erziehung; in: Konkrete Vernunft. — Bonn: H. Bouvier u. Co. 1958, S. 319.

⁵ A. S. Makarenko: Ausgewählte pädagogische Schriften. — Berlin: Volk- u. Wissen-Verlag 1953, S. 143.

Die Gegenwirkung ist also, wie wir sahen, auf dem Bildungsgang des Menschen, auf seinem Wege zur Menschlichkeit, unerläßlich, ja als das Mittel jener den Menschen auf die Wahrung des Seins in Sache und Mitmenschweisenden Wendung ermöglicht sie erst die Gewährung von Menschlichkeit. Der Mensch ist dieser Gegenwirkung gegen seine Selbsteigenheit ständig ausgesetzt in jenem stillen, aus Sache und Mitmensch ihn ansprechenden Zuspruch, diese freizugeben auf das Sein hin. Der Schüler erfährt diese Gegenwirkung ständig in der sachlichen Inanspruchnahme des Unterrichts. Unterricht muß also immer diesen in Anspruch nehmenden Charakter bewahren. Ihn in bloßes Spiel, in Spielerei aufzulösen, hieße, ähnlich wie bei dem bereits beschriebenen auf bloße Nützlichkeit abgestellten Unterricht, den Schüler in seiner Reflexivität zu befestigen, statt ihn daraus zu befreien und ihn der Sache sich zuwenden zu lassen. Unterricht, und vom Schüler her gesehen das Lernen, ist also zunächst immer Arbeit; aber Arbeit, die nicht auf Erwerb aus ist, Arbeit, die es nicht auf den Arbeitenden abgesehen hat, sondern auf das Werkstück. So gewinnt nun freilich diese Arbeit Züge des echten Spieles, in dem der Spieler ja auch immer in seltsamer Weise sich selber entzogen wird, um sich ganz der Sache hinzugeben, um ganz bei der Sache zu sein.

Wir sagten, daß der Schüler immer schon eine Gegenwirkung gegen seine Selbsteigenheit erfährt aus dem stillen in Anspruch nehmenden, aus der Sache an ihn ergehenden Aufruf zu sachlicher Entsprechung. Dort aber, wo der Mensch sich in seinem Selbstsein befestigt hat, bleibt dieser leise Ruf unvernommen. Hier muß nun der Lehrer zu stärkeren Mitteln der Gegenwirkung greifen, zu den eigentlichen Strafen. Darum nun, weil diese in einer Linie mit der schon im Anspruch der Sache liegenden Gegenwirkung stehen und diese lediglich verschärfen, hat man mit Recht gesagt, daß ein Lehrer, der seinen Unterricht „fesselnd“ zu gestalten wisse, weitgehend ohne Strafen auskomme. Dieser Lehrsatz der praktischen Unterrichtsführung hat also darin seinen Grund, daß die Sache selbst wie auch die Strafen den gegen die Selbsteigenheit des Schülers wirkenden Mächten zuzurechnen sind.

Aus unserem bisherigen Gedankengang wurde deutlich, daß Strafen notwendig sind auf dem Wege des Menschen zu seiner Menschlichkeit. Damit ist ihre pädagogische Begründung erbracht. Sie sind, wie wir sahen, den Gegenwirkungen zuzurechnen, zu denen auch als ihre mildeste Form die auf das Sein hin inanspruchnehmende Sache gehört, die den Menschen aus dem notwendigen Umweg über die Reflexivität zurückrufen in aufgabenbereite Menschlichkeit. Die in Anspruch nehmende Sache ist die mildeste, die körperliche Züchtigung vielleicht die stärkste Form dieser Gegenwirkungen. Zwischen diesen beiden Endpunkten ließe sich eine reich abgestufte Skala von Schulstrafen unterbringen. Es ist zunächst nicht einzusehen, wie die prinzipielle Berechtigung der Strafe, ja ihre Notwendigkeit auf dem Bildungsgange des Menschen, eine ihrer Formen, die körperliche Züchtigung etwa, von ihrer Anwendung ausschließen sollte. Der schon erwähnte A. S. Makarenko war ein scharfer Gegner der körperlichen Züchtigung. Sein Erziehungswerk begann jedoch nach der russischen Revolution an den jugendlichen Kriminellen damit, daß er einen der Zöglinge jämmerlich verprügelte. Makarenko fühlte sich bei dieser Handlung, wie er schreibt, von dem hohen pädagogischen Seil stürzen⁶. Und doch war wohl die körperliche Züchtigung in diesem Falle das einzige Mittel, das seine Zöglinge der eingewurzelten Reflexivität entreißen und ihre Ohren milderer Ansprüchen auftun konnte. Die Härte dieser Strafe erwies sich wieder als die „allergrößte Humanität“.

Die öffentliche Meinung ist weit davon entfernt, der Strafe die Bedeutung zuzumessen, die wir hier einsehen durften. Man hat sich im Gegenteil daran gewöhnt, die Strafe in Mißkredit zu bringen. Da sagt man etwa, die Strafe sei unvereinbar mit den Prinzipien der Demokratie.

⁶ A. S. Makarenko: Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem. — Berlin: Aufbau-Verlag 1954, S. 21.

Hier habe jeder das Recht, tun und lassen zu können, was er will. Wir hatten dagegen erkannt, daß die Individualität des Menschen gerade nicht in seinem Wollen liegt, sondern in der ihm als Aufgabe zugesprochenen Begabung. Nun ist es allerdings die Aufgabe der Demokratie, jedem Menschen zu ermöglichen, sich in seine Begabung hineinzufinden. Diese Möglichkeit bietet sie aber nicht dadurch, daß sie nur gewähren läßt, sondern auch dadurch, daß sie dem selbstsüchtigen, den einzelnen von seinem eigentlichen Selbst abführenden Wollen entgegenwirkt; und das heißt für den Bereich der Schule, daß sie auch straft. — Weiter wendet man gegen die Strafe ein, sie lähme die sittliche Selbständigkeit des Menschen. Allerdings, wir können diese Wirkung nicht leugnen. Doch wissen wir nun, daß gerade diese Infragestellung des Selbstbewußtseins die positive Kehre auf dem Bildungsgang des einzelnen ist: kommt es doch gerade darauf an, nicht auf sich und seiner autonomen Willentlichkeit zu stehen, sondern sich seinen Aufgaben zu überlassen und dabei erst als Mensch zugelassen zu werden. Gerade die „Komplexe des Ich“, die die Nachbeter der Tiefenpsychologie lange genug als das schlimmste Übel, das uns begegnen kann, geschildert haben, sind vielleicht die entscheidenden Wendepunkte im Leben des einzelnen. — Zum dritten wirft man der Strafe vor, sie erzeuge knechtischen Sinn. Es geht hier aber gar nicht um ein Herrsein, dem gegenüber das Dienen eine Schmach bedeuten würde. Menschlichkeit liegt im Hórchen und Gehórchen, im Folgen auf den an den Menschen ergehenden Ruf und im Hüten und Bewahren der den Menschen ansprechenden Dinge und Wesen.

Freilich hat die Strafe auch ihre Grenzen. Sie muß als Strafe einsetzen dort, wo der Anspruch der Sache nicht mehr vernommen wird, und wo er erhórt wird, hat sie auszusetzen. Sie ist also stets Hilfs- und Notmaßnahme zur Ergänzung jener natürlichen, in der Sache selbst liegenden Gegenwirkung. Schleiermacher hat mit Recht gesagt, daß die Strafe nur zu rechtfertigen ist als Wirkung auf den Willen⁷. Seine Meinung entspricht ganz unserer Einsicht. Darum hat die Strafe dort ihre Grenze, wo der Eigenwille des Menschen nicht mehr die Ursache jenes doppelten Entzuges ist: Ursache des Überhörens der sachlichen Inanspruchnahme und Ursache des Nichtentsprechens. Auf dem Wege des Menschen zu seiner Menschlichkeit ist die Strafe also immer mehr aufzuheben, weil es nun nicht mehr nötig ist, der Sache und dem Mitmenschen Gehór zu verschaffen.

Die körperliche Züchtigung ist vielleicht die schärfste Form aller Strafarten. Hier wird die Gegenwirkung am empfindlichsten fühlbar. Da sich nun aber der Selbstwille in seiner radikalsten Ausprägung, der Selbstsucht, gerade auch von der leiblichen Sphäre des Menschen her versteht, kann die Gegenwirkung, die ihn aufheben soll, nur von der gleichen Seite her zum Ziele kommen. In solchen, sicher nur recht seltenen Fällen, ist die körperliche Züchtigung durchaus am Platze. — Wir brauchen nicht davon zu sprechen, daß die körperliche Züchtigung nur so lange ihre Berechtigung hat, als sie einer pädagogischen Absicht entspringt. Sie ist nur anzuwenden, wenn es dem Strafenden um die Menschlichkeit des zu Strafenden geht, um seine Menschlichkeit im oben geschilderten Sinne. Auch hier muß also das Medium des Eingriffs die Liebe sein. Wenn die körperliche Züchtigung anderer Motive wegen angewandt wird, etwa um die Autorität des Strafenden, des Lehrers, zu sichern, wird sie fraglos zur Körperverletzung. Dann geht es nämlich nicht mehr um den Zögling und seine aufgabenbereite Menschlichkeit, sondern um den Lehrer selbst; er verfällt selbst der Reflexivität, aus der er seinen Schüler herausführen sollte. Pestalozzi hat uns im Stanzer Brief geschildert, was Strafe im Medium der Liebe heißen kann. „Lieber Freund, der pädagogische Grundsatz, mit bloßen Worten sich des Geistes und Herzens einer Schar

⁷ Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirk. v. Theodor Schulze hrsg. von Erich Weniger, Bonn, H. Küpper 1957 (Pädagogische Texte, hrsg. v. W. Flitner), S. 240.

Kinder zu bemächtigen und so den Eindruck körperlicher Strafen nicht zu bedürfen, ist freilich ausführbar bei glücklichen Kindern und in glücklichen Lagen; aber im Gemisch meiner ungleichen Bettelkinder, bei ihrem Alter, bei ihren eingewurzelten Gewohnheiten und bei dem Bedürfnis, durch einfache Mittel sicher und schnell auf alle zu wirken, bei allen zu einem Ziel zu kommen, war der Eindruck körperlicher Strafen wesentlich, und die Sorge, dadurch das Vertrauen der Kinder zu verlieren, ist ganz unrichtig. Es sind nicht einzelne, seltene Handlungen, welche die Gemütsstimmungen und Denkweise der Kinder bestimmen, es ist die Masse der täglich und stündlich wiederholten und vor ihren Augen stehenden Wahrheit deiner Gemütsbeschaffenheit und des Grades deiner Neigung oder Abneigung gegen sie selber, was ihre Gefühle gegen dich entscheidend bestimmt, und so wie dieses geschehen, wird jeder Eindruck der einzelnen Handlungen durch das feste Dasein dieser allgemeinen Herzensstimmung der Kinder bestimmt. — Vater- und Mutterstrafen machen daher selten einen schlimmen Eindruck. Ganz anders ist es mit den Strafen der Schul- und anderer Lehrer, die nicht Tag und Nacht in ganz reinen Verhältnissen mit den Kindern leben und eine Haushaltung mit ihnen ausmachen. Diesen mangelt das Fundament von tausend das Herz der Kinder anziehenden und festhaltenden Umständen, deren Mangel sie den Kindern fremd und für sie zu ganz anderen Menschen macht, als ihnen diejenigen sind, die durch den ganzen reinen Umfang dieses Verhältnisses mit ihnen verknüpft sind... Lieber Freund, meine Ohrfeigen konnten darum keinen bösen Eindruck auf die Kinder machen, weil ich den ganzen Tag mit meiner ganzen reinen Zuneigung unter ihnen stand und mich ihnen aufopferte. Sie mißdeuteten meine Handlungen nicht, wohl aber die Eltern, Freunde, besuchende Fremde und Pädagogen. Auch das war natürlich. Ich achtete aber der ganzen Welt nicht, wenn mich nur meine Kinder verstanden⁸."

A. Reble nennt eine vierfache Sinnggebung der Strafe: die Strafe als Vergeltung, als Sühne, Abschreckung und als sittliche Erweckung⁹. Hier ist freilich nicht nur an die Schulstrafe gedacht, sondern zunächst wohl an die Strafe als Mittel zur Aufrechterhaltung der Rechtsordnung einer Gemeinschaft. Wie weit aber, fragen wir, haben diese Bedeutungsweisen auch Gültigkeit auf unser Problem der Schulstrafe. 1. Die Vergeltung findet hier sicher keinen Boden. Vergeltung setzte ein persönliches Gekränktsein des Lehrers voraus. Darum aber kann es, wie wir sahen, in der Schulstrafe gerade nicht gehen. Ein Verletztsein ließe sich höchstens „auf der anderen Seite“ denken, auf der Seite der Sache nämlich, die der Schüler nicht gehütet hat in ihrem Sein. Und da wird nun allerdings auch so etwas wie Vergeltung sichtbar: Dem Menschen, der sich dem sachlichen und mitmenschlichen Anspruch entzogen hat, bleibt seine Menschlichkeit entzogen, er wird ausgeliefert an sein Selbst. 2. Der Täter unterzieht sich der Sühne zum Zwecke der Wiedergutmachung, der Versöhnung, zum Zwecke seiner Rehabilitierung gegenüber der durch sein Tun verletzten Rechtsordnung. So ist Sühne immer auf Vergangenes gerichtet. Sie dient der Wiederherstellung der sittlichen Selbstständigkeit, der Sicherung des persönlichen Gewissens. Damit aber ist sie von keiner pädagogischen Relevanz. Sühne überläßt der reflexiven Verkehrung, aus der die Strafe ja gerade herausführen soll. So ist der von Kindern häufig geäußerte Wunsch nach Strafe zum Zwecke der Versöhnung, das Recht des Verbrechers auf Strafe, wie es Hegel formuliert, Zeichen einer verfestigten Reflexivität. Die Schulstrafe muß vielmehr den Charakter der Gegenwärtigkeit und der Zukünftigkeit annehmen; sie muß eine gegenwärtige in die Zukunft dauernde Infragestellung der Selbsteigenheit des Menschen werden. Damit wird freilich der Sinn der

⁸ Zit. nach: Pädagogische Quellentexte 1. — Oldenburg: G. Stalling-Verlag, S. 23 f.

⁹ Albert Reble: Das Problem der Strafe in der Erziehung. — Zeitschrift f. Pädagogik 1 (1955), S. 197—215.

Sühne überschritten. 3. In der Abschreckung ist sicher das Moment der Zukünftigkeit auffindbar. Die in ihr waltende Richtungslosigkeit macht sie aber als pädagogische Strafe ungeeignet. Sie ist vergleichbar einem elektrischen Weidezaun: er schlägt zurück und weist nicht ein. Abschreckung hält den Menschen fest auf dem Feld einer allgemein verbindlichen Norm. Abschreckung setzt stets eine solche unverrückbare Grenze voraus. Woher soll der Lehrer eine solche nehmen? Sagten wir doch, daß an den Menschen nicht von außen Maßstäbe herangezogen werden dürfen, daß vielmehr erst die Einsicht in die individuelle Begabung dem einzelnen Maß und Grenze seines Tuns gewähren. Abschreckung mag zur Aufrechterhaltung einer Gemeinschaftsordnung einen Sinn haben, nicht aber im Raume der Erziehung. Hier kann es nicht um Abschreckung, sondern um Einweisung gehen. 4. Einzig der Strafe als sittlicher Erweckung läßt sich für die Pädagogik ein Sinn abgewinnen. Strafe ist dann Einführung in das Ethos des individuellen Menschen. Nicht das öffentliche Recht oder ein vom autonomen Willen konstituiertes, Menschen verbindendes Sittengesetz sagt, was sittlich ist. Wir hatten ja mit Pestalozzi den geheimen Egoismus derartiger Setzungen einsehen und überschreiten gelernt. Es kann gerade nicht um „Rechtmäßigkeit“ gehen, für uns als Lehrer nicht, wie auch nicht für unsere Schüler. Wir können nicht durch allgemein verbindliche Gesetze für alle Zeiten ausmachen, was zu tun und was zu lassen ist. Sittlichkeit in unserem Sinne meint Einweisung auf den Weideplatz — das ist nämlich die wörtliche Bedeutung des griechischen Wortes *ethos* — der individuellen Begabung. Auch hier können wir dem Schüler seine Verhaltungen nicht „beibringen“. Wir können ihm allenfalls dazu verhelfen, Einsicht zu gewinnen in die Maße und Grenzen des ihm als Mensch Aufgetragenen. Der Schüler muß sehen lernen, was sich innerhalb seines individuellen Horizontes zeigt und ihn zur Entsprechung aufruft. Von dem, was im Umkreis seiner Begabung auf ihn zukommt, muß er sich anweisen lassen in dem, was zu sagen und zu tun ist. — So bleibt als Sinn der pädagogischen Strafe allein die Gegenwirkung übrig gegen die Selbstverstellung des Menschen in Selbsteigenheit und Reflexivität und damit Einweisung in das individuelle Ethos, in die individuelle Begabung des Menschen. Hier wird der Mensch zur Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit aufgerufen. Gemessen an einer von außen gesetzten Norm werden diese menschlichen „Verhaltensweisen“ immer „ungesetzlich“ sein. Diese „Ungesetzlichkeit“ ist jedoch auszuhalten. Auch das Erziehen als die Entsprechung des Erziehers auf den aus dem Bereiche seiner Begabung an ihn ergangenen Anspruch, den jungen Menschen einzuführen in die Maße seiner Menschlichkeit hat somit immer den Charakter der „Ungesetzlichkeit“ an sich. Das gilt auch für die pädagogische Strafe.

Die „Ungesetzlichkeit“ der pädagogischen Strafe scheidet diese von jedem anderen strafrechtlichen Verfahren. (Man sollte darum vielleicht innerhalb der Pädagogik das Wort „Strafen“ durch einen anderen Terminus zu ersetzen suchen.) Äußerliche Normen würden stets das Recht des Individuums aufheben, ob sie nun auftreten in Gestalt eines bestimmten Bildungs-ideales, als normierte Welt im Sinne eines Weltbildes oder als sittliche Norm in unserem Inneren, in deren Befolgung der Mensch in Ordnung und gerechtfertigt ist. Es gibt also keine Rechtsnorm, auf deren Grund sich ein Schulstrafengesetz entwickeln ließe. Die Strafe in der Schule bleibt darum immer „ungesetzlich“. Nichtsdestoweniger ist sie — das versuchten wir zu zeigen — pädagogisch sinnvoll und notwendig — als Gegenwirkung gegen den für sich wiederum notwendigen Umweg des Menschen über die Reflexivität. Die Schulstrafe ist immer nur Notmaßnahme dort, wo der Ruf zur Wahrung von Sache und Mitmensch in ihrem Sein überhört wird, und ihr Ende ist dort, wo der Mensch „sittlich“ ist, d. h. wo er sich nicht in der „reinen Sittlichkeit“ dem Gesetz des Selbst- und Eigenwillens unterstellt und sich damit als Person herstellt, sondern wo er sich dem hingibt,

was auf ihn an seinem Ort und in seiner Zeit zukommt, und wo er dieses wahr in seinem Sein. Wo der Mensch es gelernt hat, sachlich und mitmenschlich zu sein, nicht um seines-, sondern um des Seins des anderen willen, setzt die Strafe als pädagogische Maßnahme der Gegenwirkung aus. — Man redet heute vielfach von der „Humanisierung“ der Strafe und versteht darunter die Minderung des Leides, das immer mit der Strafe verbunden ist. So erfreulich diese Forderung in der öffentlichen Strafpraxis ist, im pädagogischen Bereich müssen wir auf ihre Gefahren hinweisen. Eine solche „Humanisierung“ darf der Strafe nie ihre Härte, die Härte der Gegenwirkung nehmen. Tut sie dies, dann befreit sie den Menschen nicht aus seiner Selbstumstellung, dann eröffnet sie nicht den Raum seiner Begabung und führt ihn nicht in seine Aufgabe ein. Gerade diese Härte erwies sich uns als Liebe des Erziehers zur Menschlichkeit seines Zöglings. Dort, wo Strafe nötig ist, darf ihr nichts von ihrer Härte genommen werden, wenn es um den Menschen in seiner Menschlichkeit geht. Die sogenannte „Humanisierung“ würde sich dann gerade als die größte Unmenschlichkeit erweisen. — In diesem Zusammenhang nun noch von der Fragwürdigkeit der Belohnung zu sprechen, müssen wir uns leider versagen.

3. DAS PÄDAGOGISCHE PRINZIP DER AUTORITÄT

Auszug aus dem Referat von Prof. Dr. Theodor Ballauff, Mainz

Gehen wir dem pädagogischen Prinzip der Autorität genauer nach, so gliedert es sich in verschiedene Hinsichten auf. Es enthält zunächst den Gedanken des Gehorsams, ferner den der Distanz und des Respektes, schließlich den der Unterordnung unter übermittelte sachliche Einsicht.

a) Erziehung kann keine andere Aufgabe haben, als in Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit hineinzuziehen. Es stellt sich nun aber heraus, daß das Kind und der Jugendliche auf ihrem Werdegang zunächst in die gegenteilige Haltung hineingezogen werden. Der junge Mensch gerät vom ersten Trotzalter an unter die Botmäßigkeit des Willens und der Selbstsuche. Er lebt in der ständigen Reflexivität auf sich selbst; er bewegt sich in der Spannung zwischen Welt und Selbst, zwischen verlockenden Dingen und trotzigem Wollen. Er will haben und bekommen; er stellt immer neue Ansprüche, immer mehr und immer anderes soll ihm gehören und zur Verfügung stehen. Überall stellt er Vergleiche zwischen seinem Gewinn, seinem Besitz, seinem Können und dem der anderen an. Sein sogenanntes Selbst ergibt sich aus dieser Reflexion. Das alles beraubt ihn zunächst seiner Menschlichkeit, die ja in jener Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit beschlossen liegt. Da Eltern und Erzieher sehr wohl um das echte menschliche Verhalten wissen, so müssen sie dem entgegentreten, was Hören und Entsprechen in ihr Gegenteil verkehrt. Erziehung muß demnach lehren zu gehorchen. — Gehorchen heißt dann, aus Hörigkeit und Willentlichkeit sich zurückrufen zu lassen in das ursprüngliche Hören und Entsprechen. Gehorsam dürfen diejenigen fordern, die in solcher Entsprechung und Verantwortung stehen. Gehorsam muß von denen gefordert werden, die jener Entsprechung und Verantwortung fernblieben. Daher waltet Gehorsam zunächst zwischen Erwachsenen und Jugendlichen. Er wird mit Recht gefordert und bleibt unumgänglich, weil der Weg des Menschen in seine Menschlichkeit unaufhebbar über Hörigkeit und Willentlichkeit führt. — Aber noch aus einem anderen Grund erwächst die Gehorsam heischende Zucht, nämlich aus der Aufgabe, die Jugendlichen in ihre individuellen Maße und Grenzen einzuweisen. Es gilt, den Jugendlichen in seine Maße, in die Ausmaße

seiner Begabung und Berufung freizugeben und ihn vor der verführerischen Unermeßlichkeit des Seins zu bewahren. In diese ist er immer schon in der Weise des Sehens, Hörens, Fühlens hineingestellt; diese eröffnet sich als Phantasie, diese zieht in Leidenschaft und Sucht. Hier bieten zunächst allgemeine Maße und Grenzen Ansatz und Richtung. Wir nennen sie Sitte und Anstand. Diese Einweisung bedeutet also zunächst Negation, da Kinder und Jugendliche sich zumeist in der Überschreitung bewegen. Eltern und Erzieher sind daher gezwungen, in Verbot und Mahnung den Heranwachsenden anzusprechen und durch Strafen empfindlich die Grenzen zu markieren.

b) Die zweite Hinsicht der Autorität ist die der Distanz und des Respektes. Gehörigen Abstand zu bewahren, die schuldige Achtung zu erweisen, Ehrfurcht vor Sachlichem und Menschlichem zu zeigen, das hat der junge Mensch zu lernen. Hier gilt es, Abstand im Sinne der Sachlichkeit zu halten, alles bei sich selbst sein zu lassen, ihm seinen gehörigen Raum zu gewähren, niemandem zu nahe zu treten. Das ist nur möglich im Denken: nämlich in der Einsicht in das Sein des anderen oder der Sache, um die es geht. Hier handelt es sich gerade nicht um mich und meinen Abstand, sondern um den Abstand, in den durch mein Denken Dinge und Wesen, Menschen und Geschehnisse zueinandertreten. Begrüße ich den anderen, so werde ich mich in geziemendem Abstand halten, d. h. ich werde meinen Körper so zu dem anderen stellen, daß jeder von uns genügend Bewegungsraum behält. Nur so kann die Begrüßung selbst zustande kommen. Und nur um diese geht es, nicht um mich. — Jedes es selbst sein zu lassen, das setzt Ehrfurcht voraus. Es bedarf des Schweigens, der Zurückhaltung und des Hinhörens. Hier bedeutet Schweigen Freigabe des anderen in seinem Sein, nämlich ihn freizugeben als Sprechenden und als Antwortenden. Hier geht es ferner um Eröffnung der mitmenschlichen Ordnung von Rang und Sendung gegenüber der von Nutzen und Leistung. Den Rang eines Mitmenschen einzusehen und zu achten, besagt etwas anderes als seinen Nutzen für die Gesellschaft anzuerkennen. Der Sendung eines Menschen, die in seiner Berufung beschlossen liegt, ehrfürchtig Raum zu geben, besagt etwas anderes als eine Leistung zu bestaunen. Erziehung hat daher zu solcher Einsicht in Rang und Sendung zu geleiten. Leistungen bewundert der Wille sowieso, Nutzen und Schaden sind primäre Kategorien des Alltags. Zu solcher Bewunderung und Beurteilung braucht nicht erzogen zu werden, höchstens müssen die Grenzen solcher Beurteilung klargemacht werden. Nur dort kann sinnvoll Autorität zugemutet werden, wo solche Einsicht in Rang und Sendung vorausgesetzt werden kann. Dann allerdings gewinnt der so ausgezeichnete Mensch Maßgeblichkeit. Er vertritt nun selbst die Inanspruchnahme, deren Sprecher und Vollbringer er werden durfte, und demgemäß erhebt er einen Anspruch, zu dem er berechtigt ist; allerdings stellt er keine Ansprüche.

c) Das verweist an den dritten oben erwähnten Gesichtspunkt der Autorität, den der sachlichen Autorität. Alle Autorität gründet letztlich in dem Anspruch, gehört und geachtet zu werden infolge der sachlichen Einsicht, die dem Sprecher zuteil wurde und die auszusprechen ihm das Denken auferlegte. Der Jugendliche hat hier zu lernen, mitzudenken und nachzudenken. Darin liegt zunächst seine sogenannte Selbständigkeit. Nur wenn er bereit ist, in dieser Weise zu folgen und mitzugehen, wird ihm vielleicht jene Ursprünglichkeit der Einsicht zuteil, die nun ihrerseits Gehör und Anerkennung beanspruchen darf.

Daher können wir formulieren: Erziehe stets so, daß der Zögling auf gewährte Einsicht in Worten und Werken zu hören bereit ist und ihr folgt, daß er aber mehr und mehr den Mut aufbringt, dem einsichtigen Denken sich zu überlassen und sein Sprecher und Vollbringer zu werden.

4. DER VOLKSSCHÜLER NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG

Von Dozent Dr. Heinz Remplein, München

Blickt man in die ersten Nachkriegsjahre zurück, so stellt sich heraus, daß kein Kind, das damals die Volksschule besuchte, vom Krieg gänzlich unberührt geblieben war. Das bedeutet, daß für keines dieser Kinder die äußeren Entwicklungsbedingungen völlig normal gewesen sind. Das Ausmaß der Störung war freilich interindividuell sehr verschieden: ungeregelter und mangelhafter Unterricht, Kriegsdienst der Väter, Rüstungseinsatz der Mütter, Trennung von beiden Eltern, Fliegeralarme und -angriffe, Verlust von Habe, Heimat und Angehörigen, Hunger und Kälte, schreckensvolle Flucht, Leben in Baracken, Plünderungs- und Vergewaltigungsszenen — das ist in etwa die Skala der Kriegseinwirkungen, die die Kinder betrafen. Über ihre Folgen für die psychische Entwicklung ist eine zeitlang viel diskutiert und eine Reihe von Untersuchungen geschrieben worden¹, wobei begreiflicherweise den Flüchtlingskindern besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde². Alle diese Kinder, die damals die Volksschule besuchten, stehen heute bereits in der Berufsausbildung, wenn sie diese nicht gar schon abgeschlossen haben. Aber sie gehören noch der jungen Generation an, und man braucht sich angesichts der ungünstigen Umstände, unter denen ihre Kindheit verlief, wahrhaftig nicht darüber zu wundern, daß viele von ihnen heute keine Ideale haben, Banden bilden, als „Halbstarke“ randalieren, neurotisch und kriminell anfällig sind.

Faßt man dagegen die Kinder ins Auge, die gegenwärtig die Volksschule besuchen, dann darf man zwei Gruppen unterscheiden, die sich zufällig mit den Schülern der Oberstufe einerseits, der Unterstufe andererseits decken.

Die heutigen Oberstufenschüler sind in den Jahren 1944—1947 geboren, also in einer ausgesprochenen Krisenzeit unseres Volkes: in den chaotischen Wirren des Kriegsendes mit seinem totalen Zusammenbruch aller tradierten Ordnungen, in der Zeit der großen Völkerwanderung, der Entnazifizierung, des Hungerns und Frierens, des Schiebertums und Schwarzhandels. Für diese Schüler gelten also ähnliche psychologische Gesetzmäßigkeiten wie für die oben genannten — nur mit dem Unterschied, daß sie seinerzeit zu klein waren, um die schrecklichen Geschehnisse, die ihre Familien allenfalls betrafen, bewußt zu erleben. Da die Ersterinnerungen durchschnittlich nur in das 3. bis 4. Lebensjahr zurückreichen, dürfte es höchst selten sein, daß ein Schüler, der heute die 7. oder 8. Klasse besucht, also 1945 bzw. 1944 geboren wurde, sich an ein einschneidendes Erlebnis der unmittelbaren Nachkriegszeit erinnern kann. Trotzdem wäre es falsch, wollte man glauben, daß die heutigen Oberstufenschüler von den damaligen Wirren unbetroffen geblieben wären. Die Hungersnot, die Ängste und Sorgen der Eltern, besonders der Mütter, die Unrast und Unsicherheit des Lebens haben ihr Nervensystem frühzeitig Belastungen ausgesetzt, die ihr körperliches Gedeihen beeinträchtigten und ihre seelische Widerstandskraft minderten. Ihr Unbewußtes reagierte auch auf solche Umweltvorgänge, die von ihrem Bewußtsein nicht wahrgenommen wurden. Direkt an das Unbewußte der Eltern angeschlossen, registrierte es die zeitbedingten Störungen der seelischen Atmosphäre durch Schrecken, Angst, Aufregung, Niedergeschlagenheit, Gehetztheit, Aggressivität usw. In diesen unbewußten Wunden, die den Kindern zu einer Zeit geschlagen wurden, da ihr leib-seelischer Organismus noch ungemein plastisch und verletzlich war, müssen wohl mindestens teilweise die Gründe mancher Mängel der heutigen Oberstufenschüler, besonders ihrer Unkonzentriertheit und Merkschwäche, gesucht werden.

¹ Vergl. u. a. Lippert, E. u. Keppel, C.: Deutsche Kinder in den Jahren 1947—50. Schweiz. Z. f. Psychol. IX, 3 (1950); Müller, R.: Zur psychischen Situation des heutigen Volksschulkindes. Bildung und Erziehung III (1950); Thomae, H.: Zur psychologischen Charakteristik der deutschen Nachkriegsjugend und ihrer Gefährdungen. Bildung und Erziehung III (1950).
² Pfeil, E.: Flüchtlingskinder in neuer Heimat. Stuttgart 1951.

Anders liegen die Verhältnisse bei den heutigen Unterstufenschülern. Sie sind nach der Währungsreform, in der Zeit des sich anbahnenden „Wirtschaftswunders“ zur Welt gekommen und haben, von Ausnahmen abgesehen, drückende Not nicht kennengelernt; sie leben im Gegenteil oft im Überfluß, der allerdings neue Gefährdungen mit sich bringt: allem voran Verwöhnung und Verweichlichung, die dem Pädagogen als Störungsherde gesunder seelischer Entwicklung ebenso bekannt sind wie Lieblosigkeit und Härte. Jedenfalls tragen die nach 1948 geborenen Kinder durchschnittlich wieder ein anderes psychisches Gepräge als die vor diesem Termin geborenen.

Nach diesen Vorerwägungen seien im folgenden zuerst auffallende negative Erscheinungen, dann hervortretende positive Züge unserer Volksschüler samt ihren Ursachen beleuchtet; schließlich werden aus alledem Konsequenzen für die Unterrichts- und Erziehungspraxis abgeleitet.

I. Negative Züge der Volksschüler nach dem zweiten Weltkrieg

1. Was bei Vergleichen mit früher immer wieder bemängelt wird, ist eine Verschlechterung der Schulleistungen. Dabei verhält es sich nicht etwa so, daß die schulischen Anforderungen gewachsen wären; sie sind teilweise eher geringer. Trotzdem klagen viele Lehrer nicht nur der Volks-, sondern auch der höheren Schulen über das Nachlassen der Schultüchtigkeit, wozu die Knaben mehr Anlaß geben als die Mädchen. Die Ursache des Leistungsrückgangs wird von manchen in einem Begabungsrückgang, also einer Minderung anlagebedingter Fähigkeiten gesucht. Zwei führende Vertreter dieser Auffassungen sind K. V. Müller und A. Huth.

Müller³ machte in einer Erhebung alle schulpflichtigen Jungen der ehemaligen Provinz Hannover aus den Geburtsjahrgängen 1932 bis 1937 (rund 300 000) zum Gegenstand der Untersuchung. Er verfolgte dabei die Absicht, den Schulbehörden für den Neuaufbau des Schulwesens möglichst zuverlässige Unterlagen darüber zu verschaffen, wie viele oberschulfähige Knaben aus den nachwachsenden Jahrgängen zu erwarten waren. Zu dem Zweck schickte er an die Lehrkräfte Fragebögen mit der Aufforderung, die Kinder in 6 Begabtenstufen einzuteilen. Bis 1949 waren etwa 48 000 ausgewertet; das Ergebnis ist erschütternd: die Zahl der überdurchschnittlich Begabten war in 5 Jahren von 17,8 % auf 7,3 % zusammengeschumpft; selbst die Zahl der durchschnittlich Begabten hatte um 3 % abgenommen, was eine ebenso große Zunahme der Unterbegabten bedeutet. Wenn dieser Prozeß im selben Tempo weiterschritte, müßte unser Volk bis zum Jahre 2000 auf dem Hilfsschulniveau angelangt sein.

Begreiflicherweise haben die Untersuchungsbefunde Müllers heftige Kritik ausgelöst. Einmal wurde die Methode ihrer Gewinnung angefochten: das Fragebogenverfahren birgt viele Gefahren, am meisten die der Subjektivität. Zum andern wurde bezweifelt, ob die befragten Lehrer wirklich die Begabung erfaßt haben: was sie mit Sicherheit beurteilen konnten, war nur die Leistung; von dieser direkt auf die Begabung zu schließen, ist psychologisch unzulässig, weil am Zustandekommen einer Leistung stets auch andere Faktoren mitbeteiligt sind.

In methodischer Hinsicht bieten die Befunde Huths⁴ weniger Angriffsflächen, weil sie mit Hilfe der ungleich objektiveren und exakteren Tests gewonnen wurden. Auf Grund von 3 großen Untersuchungen an 13 000 Jugendlichen aus verschiedenen Teilen Bayerns gelangte Huth gleichfalls zu dem Ergebnis eines Begabungsrückganges, dessen Ausmaß er mit genauen

³ Müller, K. V.: Bericht über die Begabtenuntersuchung Niedersachsens. Homo I (1950).

⁴ Huth, A.: Rückgang der Begabung bei deutschen Kindern? Grenzgeb. d. Med. I, 4 (1948).

—: Veränderungen im Ausmaß der Leistungsfähigkeit. In: Prohaska, Kind und Jugendlicher der Gegenwart. Wien 1956.

Zahlen belegen zu können glaubt. Demzufolge besteht ein durchschnittlicher Begabungsrückgang von 4–5 % (also 1/20) im Vergleich zur Vorkriegszeit und eine Begabungsver-schiebung vom sprachlich-theoretischen auf das organisatorisch-praktische Gebiet. Der Rückgang betrifft die sprachlich-begriffliche Intelligenz (Abstrahieren, Vergleichen, Kombinieren, Ergänzen, Urteilen, Schließen, logisches Denken), die Formwahrnehmung, das Formvergleichen und -gestalten, die räumliche Vorstellung (um 11 %), die Auffassung, Aufmerksamkeit und Sorgfalt (19 %). Auch das Arbeitstempo ist um 10 % langsamer geworden. Dagegen beeinträchtigt der Begabungsrückgang die technische Begabung am wenigsten (nur 3 %); bei der rein praktischen Begabung (Handfertigkeit und Zweihandarbeit) zeigt sich gegenüber dem Vorkriegsstand sogar eine durchschnittliche Verbesserung um 4 %, bei der organisatorischen Begabung (Überblick über ein Aufgabenfeld) um 6 %. Da nicht alle Schüler im gleichen Maße von dem Rückgang betroffen sind, hat sich die Streuung der Begabungen innerhalb einer Klasse erhöht, was die Arbeit des Lehrers beträchtlich erschwert.

Nach diesen exakten Zahlenangaben scheint es eine unwiderlegbare Tatsache zu sein, daß die Nachkriegsjugend, verglichen mit der Vorkriegsjugend, einen Begabungsrückgang aufweist. Huth sieht seine Ursachen teils in dem Tod vieler begabter Männer auf den Schlachtfeldern des 2. Weltkrieges, teils in der Geburtenbeschränkung der geistig führenden Schichten unseres Volkes. Dennoch läßt sich auch gegen Huths Befunde vieles einwenden:

Wie weit wurden durch die Tests echte Begabungen erfaßt? Arbeitstempo, Aufmerksamkeit, Sorgfalt z. B. sind nicht Begabungen, sondern Leistungseigenschaften, deren seelische Wurzeln nur teilweise in der Anlage (etwa im Temperament) gesucht werden dürfen.

Wieweit sind die in den Tests zutage getretenen Leistungsrückgänge auf hemmende Umweltwirkungen (schlechte Schulverhältnisse, mangelnde Anregung im Elternhaus) zurückzuführen? Das ist zweifellos für den Rückgang der sprachlichen Leistungen anzunehmen. Gerade die Sprachentwicklung hängt bekanntlich in hohem Maße vom Milieu ab, woher es kommt, daß die Landkinder den Stadtkindern hierin bis zu 2 Jahren nachhinken⁵.

Wie sollte sich der Heldentod vieler begabter Männer bereits in den ersten Nachkriegsjahren in einem Begabungsschwund, also einem Verlust an biologischer Substanz, auswirken, da die untersuchten Kinder doch schon vor dem Krieg oder kurz nach seinem Beginn geboren sein mußten?

Wie paßt zu der These vom Begabungsschwund die Beobachtungstatsache, daß die Überprüfung der Schulanfänger mit Schulreife-tests in den letzten Jahren ein neuerliches Ansteigen der Leistungen erkennen läßt? So erreichten die mit dem Münchener Auslesetest untersuchten Kinder 1953 im Durchschnitt 41,4 Gutpunkte, 1957 im Durchschnitt 42,7 Gutpunkte. Der Stabilisierung der äußeren Verhältnisse entspricht offensichtlich eine ebensolche der Leistungen, was die Behauptung eines Begabungsschwunds widerlegt.

Nach dieser kritischen Stellungnahme zu den Befunden Müllers und Huths überrascht es nicht mehr, daß andere Untersucher zu genau gegenteiligen Ergebnissen gelangt sind: zu einem Ansteigen des durchschnittlichen Intelligenzniveaus. Exakte Untersuchungen liegen allerdings nur aus dem Ausland vor⁶. So hat man in Schottland in den Jahren 1932 und 1947 eine groß angelegte Vergleichsuntersuchung durchgeführt, wobei man mit dem gleichen Gruppen-Intelligenz-Test alle elfjährigen schottischen Schulkinder prüfte: also 1932 alle Kinder des Geburtsjahrganges 1921 und 1947 alle Kinder des Geburtsjahrganges 1936. Das Zahlenverhältnis betrug 87 498 (1921) zu 70 805 (1936). Ergebnis: das Dichtigkeitsmittel lag für die Elfjährigen des Jahres 1932 bei 39,17 Punkten, für die Elf-

⁵ Neuhaus, W.: Der Aufbau der geistigen Welt des Kindes. München-Basel 1955, S. 50.

⁶ Der folgende Bericht stützt sich auf Undeutsch, U.: Somatische Akzeleration und psychische Entwicklung der Jugend der Gegenwart. Stud. Gen. V, 5 (1952), S. 290 ff.

jährigen des Jahres 1947 bei 42,86 Punkten. Die mittlere Leistung war also in den dazwischenliegenden 15 Jahren um 3,69 Punkte gestiegen. Auffallend ist, daß die Geschlechter an diesem Leistungszuwachs ungleichmäßig beteiligt waren: bei den Knaben betrug er nur 2,81 Punkte, bei den Mädchen dagegen 4,61 Punkte.

Auch in einer gleichartigen Untersuchung, die Emmet in England in den Jahren 1935—39 und dann wieder 1947 durchführte, waren die Mädchen den Jungen in den Intelligenzleistungen überlegen.

Gleichfalls in England hat Cattell in den Jahren 1936 und 1949 eine Vergleichsuntersuchung angestellt. Er erfaßte Kinder im Alter von 9 bis 11. Die Durchschnittsleistung der im Jahre 1936 geprüften 3 832 Kinder lag bei 95,72 Punkten, die der 2 873 Kinder des Jahres 1949 bei 98,58 Punkten; sie ist also in den 13 Jahren um 3,86 Punkte gestiegen.

Ich habe in den letzten Jahren wiederholt an landwirtschaftlichen Berufsschulen Bayerns mit Hilfe des Giese-Intelligenz-Tests Untersuchungen durch Studierende durchführen lassen. Es war mir eine Überraschung, daß die Verteilung der Leistungen ein völlig normales, ja sogar ein eher über dem Durchschnitt liegendes Ergebnis zeitigte; die Normen waren etwas zu milde, was sich namentlich beim Vergleich mit den Schulleistungen zeigte.

Schaut man alle derartigen Versuchsergebnisse zusammen und zieht man noch freie Beobachtungen an Kindern und Jugendlichen im Alltag heran, dann wird man wohl sagen dürfen, daß die Nachkriegsjugend, verglichen mit der Vorkriegsjugend, keinesfalls unintelligenter, eher das Gegenteil, geworden ist. Aber wie passen dazu die Klagen über die schlechteren Schulleistungen? Will man diese Frage tieferdringend beantworten, dann muß man unterscheiden:

a) Die wahrnehmbaren und registrierbaren Leistungen,

b) die dahinterstehenden Begabungen als anlagemäßige Bereitschaften zu bestimmten Leistungen. Damit eine Begabung ausgeschöpft und so die in ihr steckende Möglichkeit in der Leistung realisiert wird, müssen noch andere Bedingungen erfüllt werden:

der Schüler muß sich willensmäßig anstrengen, muß fleißig lernen und konzentriert arbeiten; damit er das tut, muß er ein Motiv haben: er muß sich von den Leistungsanforderungen der Schule innerlich angesprochen fühlen, muß sich für die Bildungsgehalte interessieren und ein Bedürfnis verspüren, sich mit ihnen zu beschäftigen; oder er muß sich mindestens vom Ehrgeiz dazu gedrängt fühlen.

Eine Leistungsminderung kann also auch darin wurzeln, daß diese Voraussetzungen für die Aktualisierung von Begabungen fehlen; das dürfte in der Tat bei einem großen Teil der heutigen Schuljugend zutreffen. Die Schüler sind unkonzentriert, flatterhaft, zerstreut, zerfahren, ablenkbar, oberflächlich, ungründlich, nervös, ermüdbar; sie sind flüchtig, zwar wohl im Augenblick zu fesseln, aber ohne Ausdauer; sie sind für die Bildungsgehalte der Schule schwerer ansprechbar, sind interesselos, gleichgültig, haben geringeren schulischen Ehrgeiz. Aus alledem resultiert dann ihr geringerer Lernwille, d. h. ihre Faulheit. Von hier aus läßt sich der behauptete Leistungsrückgang der Schuljugend nach dem 2. Weltkrieg unschwer erklären ohne zwingende Notwendigkeit zur Annahme eines Begabungsrückganges. Fragt man nämlich nach den Bedingungen der aufgezählten Mangelerscheinungen, dann ist man in keiner Weise genötigt, auf die Anlage zurückzugreifen; die Umweltfaktoren genügen vollauf.

Gewiß läßt sich nicht von der Hand weisen, daß bei den im Krieg oder vor der Währungsreform Geborenen, besonders bei Flüchtlings- oder Umsiedlerkindern, Mängel der angeborenen Vitalkraft eine Rolle spielen. Als Ursachen kommen in Betracht: Fröhschäden der Frucht vor der Geburt durch Krieg und Hunger sowie Kriegs- und Ernährungsschäden nach

der Geburt. Unkonzentriertheit, Merkschwäche, Nervosität und Ermüdbarkeit könnten Spätwirkungen hiervon sein.

Aber bei den jüngeren Kindern, die heute die Grundschule besuchen, fallen diese Ursachen weg. Hier müssen die Umweltverhältnisse als allein wirksam angesehen werden. Sie lassen sich auf den Nenner Reizüberflutung bringen. Die tausend und abertausend Reize, die unsere Kinder von früh auf ständig treffen, machen sie überreizbar und nervös, oberflächlich und ablenkbar: alles berührt sozusagen nur noch die seelische Peripherie, ohne in die Tiefe zu dringen und in Ruhe verarbeitet und geistig verdaut zu werden. Jeder Eindruck wird sofort vom nächsten gefolgt; keiner kann sich in der Seele mehr setzen, keiner kann mehr ausschwingen und nachklingen. So nehmen die Kinder zwar extensiv vieles auf, aber ohne Tiefe und Gründlichkeit. Sie fassen schon unscharf auf, behalten dann begreiflicherweise schlecht und können später, wenn überhaupt, nur ungenau und lückenhaft reproduzieren.

So läßt sich das von Huth gesondert genannte Nachlassen der Auffassungsgabe, Aufmerksamkeit und Sorgfalt mühelos verständlich machen; desgleichen das vielbeklagte Nachlassen der Gedächtnisleistungen. Die Sprunghaftigkeit und Ablenkbarkeit begründet auch die von Huth gefundene Verschlechterung des logisch-folgerichtigen Denkens sowie die Verlangsamung des Arbeitstempos.

Die Reizüberflutung erklärt weiterhin den Reizhunger unserer Schuljugend. Sie braucht ständig Reizzufuhr. Wie man in den Großstadtstraßen dauernd von optischen und akustischen Reizen getroffen und zu Hause den ganzen Tag von Radiomusik berieselt wird, so hat man auch in der Schule ein gesteigertes Verlangen nach Sinnesreizen. Es muß sich ständig etwas rühren, sonst langweilt man sich — die Langeweile ist eine typische Erlebnisform unserer Jugend (sie beginnt schon bei den Kleinkindern, die sich nicht still zu beschäftigen wissen). Weil man von allen den Reizen des technischen Zeitalters rein passiv getroffen wird, ohne aktiv etwas dazutun zu müssen, deshalb wird durch diese Reizüberflutung gleichzeitig die willensgesteuerte Aktivität geschwächt und das Verlangen nach passiv-genießерischem Sichbeeindrucken-Lassen gesteigert. Hier liegt eine Wurzel der mangelnden Anstrengungsbereitschaft und Willensausdauer.

Nun kann die Schule mit den starken, abwechslungs- und genußreichen Reizen des Alltagslebens nicht konkurrieren. Daher wird es verständlich, daß die Unterrichtsstoffe den Schülern vergleichsweise uninteressant sind. Kino, Radio, Fernsehen, Illustrierte, Comics usw. haben natürlich ungleich mehr Anziehungskraft als Rechnen oder Sprachlehre. Daher dann die Gleichgültigkeit und Unbeteiligtheit unserer Schüler an den Gegenständen der Schule. Deshalb auch ihr geringer Lernwille und schulischer Ehrgeiz.

2. Was beim Vergleich der heutigen Jugend mit der früheren weiterhin bemängelt wird, ist eine Zunahme der Erziehungsschwierigkeiten⁷. Schon in dem, was eben über Oberflächlichkeit und Flatterhaftigkeit gesagt wurde, liegen mannigfache Erschwernisse der Erziehung eingeschlossen: auch ihre Maßnahmen dringen nicht so tief, bleiben von geringerer Nachhaltigkeit und damit von vermindertem Erfolg. Selbstverständlich mehren sich die Erziehungsschwierigkeiten mit wachsendem Alter der Schüler; aber sie bestehen schon im Kleinkindalter. Schon da gibt es viele Schlechtesser, Bettnässer, Einkoter, viele mißlaunige, schreckhafte, überängstliche, aber auch viele aggressive und tyrannische Kinder. Im folgenden seien einige für die Nachkriegsjugend besonders typische Erschwernisse der Erziehungsarbeit in der Volksschule herausgehoben.

⁷ Vergl. u. a. Müller, H.: Ist die Erziehung unserer Kinder heute schwieriger als früher? Prax. d. Kinderpsychol. III, 7 (1954).

a) Schon die Schüler der Unterstufe sind unruhiger, zappeliger, umtriebiger: von einer starken Bewegungstriebhaftigkeit erfüllt, die ihnen das stundenlange Stillsitzen schwermacht. Dazu gehört auch eine starke Neigung zum Schwätzen und eine vermehrte Freude an Lärm und Radau. Das Toben als eine ungerichtete Kräfteentladung liegt der heutigen Jugend mehr als zielgerichtete Tätigkeit. Das trifft sogar für ihre Spiele zu.

Mit der Bewegungstriebhaftigkeit verbindet sich eine auffallende gefühlsmäßige Unausgeglichenheit: eine erhöhte Affektbereitschaft. Weil gleichzeitig die willentliche Steuerung der Triebimpulse und Affektwallungen vermindert ist, besteht eine Neigung zu Kurzschlußhandlungen: zu Unbeherrschtheiten, Trotz- und Jähzornsausbrüchen. Es ist nicht schwer zu erraten, wo die Ursachen dieser Erscheinungen liegen: in der schon besprochenen Reizüberflutung, die auf unsere Jugend, zumal in der Großstadt, wirkt und das Nervensystem reizbarer gemacht hat.

b) Weiter wird an unserer Schuljugend vielfach bemängelt, daß sie weniger leicht zu Gehorsam zu erziehen sei als die Jugend von ehemals. Sie reagiere rasch mit Opposition und Widerspruch, habe schnell freche Antworten bereit und halte mit ihrer Kritik an den Erziehern nicht hinterm Berge. Um so empfindlicher reagiere sie selber auf Kritik, die an ihr geübt wird. Sie sei zu Anerkennung von Autorität wenig bereit. Auch höfliche Umgangsformen und taktvolle Rücksichtnahme seien nicht ihre Stärken. Selbstverständlich treffen diese Züge nicht für die ganze Jugend ausnahmslos zu. Man findet sie voll ausgeprägt erst auf der Volksschuloberstufe und gar in der Berufsschule. Aber niemand kann leugnen, daß hier die Neigung zu Opposition und Widersetzlichkeit mitunter sehr groß ist und dem Lehrer arge Schwierigkeiten bereitet.

Fragt man nach den Gründen dieser Ablehnung der Erwachsenenautorität und dieser Bereitschaft zu Rebellion, dann wird man nicht fehlgehen, wenn man sie in der für unsere Zeit charakteristischen Tendenz zur Auflösung bestehender Ordnungen sucht: Auflockerung des Familienlebens, Zersetzung moralischer Normen, Zerfall alten Brauchtums und alter Sitten (heute selbst auf dem Lande, das früher die Heimstätte der Konvention und Tradition war), Abbau echter Gläubigkeit und Religiosität. Die Jugend spiegelt nur einen Prozeß, der sich primär in der Erwachsenengeneration abspielt. Freilich mit der ihr eigenen Tendenz zu Radikalismus tut die Jugend gleich ganz, was die Erwachsenen oft nur halb oder mindestens versteckt tun. Jedenfalls braucht man sich nicht darüber zu wundern, daß die Erwachsenen, die selbst Ordnungen nicht einhalten und nicht vorleben, der Jugend nicht als Autorität gelten. Mit dem Reden und Fordern allein ist es ja in der Erziehung nicht getan; das Wichtigste ist das Vorbild der Erzieher.

Außerdem entbehren viele Kinder jeder geregelten häuslichen Erziehung, weil ihre Eltern, vom Wettlauf um die Erhöhung des Lebensstandards gänzlich in Beschlag genommen, keine Zeit für sie haben. Hier wirkt sich namentlich die Erwerbstätigkeit der Mütter in geradezu katastrophaler Weise aus⁸. Eine Fragebogenerhebung, die im Vorjahr an 143 Münchener Volksschulen durchgeführt wurde, ergab, daß 27,3 % (18 409) Kinder, wenn sie von der Schule nach Hause kommen, nicht von ihrer Mutter erwartet werden. Diese „Schlüsselkinder“ sind begreiflicherweise besonders benachteiligt. Entweder sie verbringen ihre Freizeit im Hort oder sie streunen, den ganzen Tag sich selber überlassen, ohne Aufsicht umher und sind allen leiblichen und sittlichen Gefährdungen durch die Großstadt schutzlos preisgegeben. Sehr leicht geraten sie unter den verderblichen Einfluß schlechter Kameraden. Sie werden weder zur pünktlichen, gewissenhaften Erledigung ihrer Schularbeiten angehalten noch zu Gehorsam und Anerkennung von Autorität erzogen. Deshalb sind sie auch außerhalb der

⁸ Vergl. Speck, O.: Kinder erwerbstätiger Mütter. Stuttgart 1956.

Familie zu Ein- und Unterordnung weder bereit noch fähig. Die schulische Erziehung vermag den gänzlichen Ausfall häuslicher Erziehung niemals auszugleichen und bleibt deshalb in solchen Fällen weitgehend wirkungslos. Nur auf dem Fundament einer soliden, in der liebevollen Atmosphäre des Umhégens und Umsorgens geschehenden Familienerziehung kann die Schule die Persönlichkeitsbildung aufbauen. So mag man ermessen, in welchem Grade die Arbeit des Lehrers dadurch erschwert wird, daß heute viele Kinder seelisch heimatlos, ohne „Nestwärme“ aufwachsen.

c) Ferner fällt an unserer Schuljugend auf, daß sie sehr genuß-, vergnügungs- und erlebnishungrig ist. Schon die Unterstufenkinder haben ein starkes Verlangen nach Süßigkeiten und Schleckereien; bei den Oberstufenkindern kommt das Verlangen nach Kino, Fernsehen, Sportveranstaltungen, später auch nach Zigaretten und Alkohol hinzu. Bei den Mädchen regt sich das Bedürfnis, modisch gekleidet zu sein. Manche Achtklässlerin richtet sich schon wie eine kleine Dame zurecht: mit Schmuck, Modefrisur und entsprechender Kleidung. Gefallsucht und Koketterie können mitunter schon recht ausgeprägt sein. Bei den Jungen zeigt sich das alterstypische Geltungsstreben auf der Oberstufe überwiegend noch im Verlangen nach sportlichen Rekordleistungen und nach Besitz von Gegenständen, mit denen man den Kameraden imponieren kann.

Bei beiden Geschlechtern aber offenbart sich ein für die Gegenwart sehr typischer Zug: eine im Vergleich zu früher völlig veränderte Einstellung zum Geld. Schon die Volksschüler verfügen mitunter über erstaunlich viel Geld; gleichzeitig hat sich der Wertmaßstab verschoben. Daß ein Wunschgegenstand 50 oder 100 Mark kostet und daß der Vater für diesen Betrag immerhin eine Zeitlang arbeiten muß, macht den Kindern gar keinen Eindruck. Sie wollen ihre Wünsche erfüllt haben und erweisen sich hierin schon früh als krasse Egoisten. So ist das Verlangen nach Geld schon bei unseren Schulkindern erschreckend groß — bei den Berufsschülern allerdings noch ausgeprägter als bei den Volksschülern. Auch bei der Berufswahl ist heute ungleich mehr als früher der Gesichtspunkt der Einträglichkeit ausschlaggebend; ideale Gesichtspunkte sind stark in den Hintergrund getreten.

In dem betonten Verlangen nach Geld und Genuß offenbart sich die Kehrseite des Wirtschaftswunders. Ihm ist es zu danken, daß breite Bevölkerungsschichten einem praktischen Materialismus verfallen sind und ihren Kindern mehr Wünsche erfüllen können, als vom pädagogischen Standpunkt aus gut ist. Das ist, abgesehen von dem ansteckenden Vorbild der vergüngungssüchtigen Erwachsenen, deshalb so gefährvoll, weil die Kinder auf diese Weise nie auf etwas verzichten und nie sich beherrschen lernen. Ihren Wünschen und Begierden wird laufend Nahrung geboten, so daß diese immer noch mehr wachsen, ohne daß die nötigen willensmäßigen Hemmungen dagegengeschaltet würden. Gerade letzteres aber wäre für den Aufbau der sittlichen Persönlichkeit unerläßlich; denn der Mensch ist kein Triebwesen, das wie das Tier einfach jedem Drange nachgeben dürfte, sondern eine Person, deren Bedürfnisbefriedigung durch freiwillig anerkannte Wertnormen eine Beschränkung und Regulierung erfahren muß. Aber im Hinblick darauf ist es notwendig, daß dem Kinde schon im Elternhaus und dann in Schule und Kirche Wertnormen nahegebracht werden und daß das Kind bereits durch anfangs kleine, später größere Verzichtleistungen lernt, gegenüber seinen Wünschen auch nein sagen zu können. Hier versündigen sich heute viele Eltern, indem sie teils aus Gedankenlosigkeit und Bequemlichkeit, teils aus schlechtem Gewissen — zum Ausgleich für die fehlende Nestwärme — ihren Kindern jede Wunschversagung ersparen. Natürlich ist es leichter, dem Kinde eine große Summe Taschengeld zu geben, als es ständig liebevoll zu umsorgen; letzteres wäre aber für das Kind ungleich wichtiger.

d) schließlich wird an unserer heutigen Jugend bemängelt, daß sie sexuell ungleich anfälliger sei als die Jugend von ehemals⁹. Nun soll man sich bei derartigen Behauptungen vor Übertreibungen hüten; denn sexuelle Verfehlungen und Verirrungen hat es auch schon früher gegeben. Schon früher kam es unter Schulkindern zu sexuellen Spielereien, schon früher gab es bei Jugendlichen vorehelichen Verkehr. Trotzdem bestehen Unterschiede zu früher: die Zahl der Sittlichkeitsdelikte und der Fälle sexueller Verwahrlosung unter Kindern und Jugendlichen hat sich vergrößert. Der voreheliche Verkehr Halbwüchsiger nimmt ständig zu. Im Gegensatz zu früher fehlt weiten Kreisen der Jugend dabei das Bewußtsein, gegen ethische Normen zu verstoßen, worin sich der vorhin besprochene allgemeine Zerfall tradierter Ordnungen spiegelt.

Das sexuelle Problem besitzt heute auch für die Volksschulpädagogik ein größeres Gewicht als früher, weil die Pubertät heute schon in der Volksschule einsetzt. Der Grund liegt in der seit mehr als 30 Jahren beobachteten Akzeleration. Diese betrifft bekanntlich sowohl das Längenwachstum als auch die Geschlechtsreifung.

Die Wachstumsbeschleunigung hat dazu geführt, daß unsere Kinder schneller wachsen und früher höhere Größenwerte erreichen. Schon die Neugeborenen sind heute um durchschnittlich 1,5 cm größer als vor 20 Jahren. Auch die Klein- und Schulkinder wachsen rascher. Die 5jährigen sind um 3 cm größer als vor 20 Jahren, um 6 cm größer als vor dem ersten Weltkrieg. Dementsprechend sind auch unsere Erstkläßler heute größer. Die 10- bis 14-jährigen haben gegenüber früher einen Vorsprung bis zu 12 cm aufzuweisen. Übrigens brechen auch die ersten und zweiten Zähne früher durch.

Die Reifebeschleunigung bewirkt, daß die ersten Zeichen der geschlechtlichen Entwicklung schon um 1½ Jahre früher auftreten als vor 30 und 40 Jahren. Die ersten Reifungszeichen zeigen sich bei den Mädchen heute schon um 10½, bei den Knaben um 12, was den Beginn der Vorpubertät bedeutet. Die Keimdrüsentätigkeit (Erstmenstruation) beginnt bei den Mädchen durchschnittlich um 12, bei den Jungen setzen die analogen Vorgänge zwischen 14 und 15 ein, womit die Pubertät beginnt. Die Geschlechtsreife im Sinne der Fortpflanzungsfähigkeit wird allerdings von den Mädchen durchschnittlich erst um 15½ (nach einer Phase der „physiologischen Sterilität“), von den Jungen um 16 erlangt.

Die Bedeutung dieser Reifungsbeschleunigung für die Volksschule liegt auf der Hand: die Mädchen befinden sich in der 5. und 6. Klasse schon in der Vorpubertät, in der 7., spätestens 8. Klasse in der Pubertät. Die Jungen sind allerdings etwas später daran: sie stehen durchschnittlich in der 7. und 8. Klasse noch in der Vorpubertät; nur vereinzelte Schüler treten schon in der 8. Klasse in die Pubertät ein.

Über die Gründe dieser Akzeleration ist schon viel diskutiert worden. Für die Erklärung ist die Tatsache wichtig, daß die Stadtjugend von der Akzeleration mehr betroffen ist als die Landjugend. Das läßt nämlich den Schluß zu, daß die vermehrte Reizüberflutung der modernen Großstadt schuld ist. So sieht man in der Akzeleration eine Anpassung an die Zivilisation. Denn die hochaufgeschossenen, früh entwickelten Jugendlichen gehören alle einem besonders reizempfindlichen Konstitutionstypus an. Diese erhöhte Reaktionsbereitschaft erweist sich als notwendig zur Anpassung an das Großstadtleben mit seinem raschen Tempo, besonders im Verkehr.

Zu dieser Deutung passen die oben besprochenen Ergebnisse der englischen Untersuchungen über das Ansteigen des durchschnittlichen Intelligenzniveaus der Jugend in den letzten Jahrzehnten. Da feststeht, daß die Intelligenz wie Körperbau und Temperament zur Konstitution gehört, müssen sich Wandlungen der letzteren auch in Wandlungen des Körperbaus, des

⁹ Vergl. zur sexuellen Entwicklung u. a. Undeutsch, U.: Die Sexualität im Jugendalter. Stud. Gen. III, 8 (1950).

Temperaments und der Intelligenz manifestieren. In der Tat findet man gleichzeitig mit dem stärkeren Hervortreten des schlankwüchsigen (leptomorphen) Typus unter der heutigen Jugend das Hervortreten des reizempfindlicheren, wacheren, in der Reaktion rascheren und lebendigeren Typus. Hier liegt ein Grund für die Umtriebigkeit und Bewegungstriebhaftigkeit unserer akzelerierten Jugend. Außerdem läuft der somatischen Akzeleration offensichtlich eine Beschleunigung der Intelligenzentwicklung parallel. Sie führt nach den englischen Untersuchungsbefunden dazu, daß die 9- bis 11jährigen, bei denen die 2. Streckung beginnt, höhere Intelligenzwerte erreichen als ihre Alterskameraden der dreißiger Jahre. Man darf also wohl behaupten: wie die heutige Jugend körperlich rascher wächst und früher höhere Größenwerte erlangt, so wächst sie auch intelligenzmäßig rascher und kommt früher zu höheren Intelligenzwerten. Da die Mädchen von der Pubertätsakzeleration früher erfaßt werden als die Jungen, läßt sich nunmehr auch erklären, wieso unter den 9- bis 11jährigen die Mädchen den Knaben intelligenzmäßig überlegen sind. Die Jungen holen den Rückstand erst zwischen 16 und 18 auf und überflügeln dann die Mädchen im logischen Denken.

Man sieht: die Akzeleration bringt große Vorzüge — erhöhte Reagibilität und Aktivität sowie Beschleunigung der Intelligenzentwicklung. Dennoch darf man die Kehrseite nicht übersehen: eine Verkürzung der Kindheit. Da aber gerade die lange Kindheit nach bisher allgemeingültiger Auffassung für die menschliche Entwicklung, besonders des Geistes, als bezeichnend angesehen wird, ist die Frage nicht unberechtigt, ob die Akzeleration für die kulturelle Entwicklung der Menschheit am Ende nicht doch einen Nachteil bedeute. Anpassung an die Zivilisation mit Hilfe der Intelligenz schließt ja noch nicht kulturellen Fortschritt ein; dieser setzt vielmehr persönliche geistige Auseinandersetzung mit den Wertgehalten der Kultur gerade in einer verlängerten geistigen Pubertät voraus. Zu einer solchen kommt es aber erfahrungsgemäß nicht, wenn ein junger Mensch sofort nach erlangter Geschlechtsreife von seinen sexuellen Funktionen Gebrauch macht, weil er dann seine vitalen Energien sozusagen auf niedrigem Niveau verpufft. Geistiges Leben setzt Sublimierung voraus, d. h., der junge Mensch muß lernen, seine Kräfte für höhere, geistige Ziele einzusetzen. Demgegenüber sehen wir an vielen jungen Menschen von heute, daß sie infolge der verfrühten Pubertät von den sexuellen Impulsen überrannt werden, ehe geistige Gegenkräfte wach geworden sind. So erwachsen gerade aus der Reifebeschleunigung viele innere Gefährdungen: der junge Mensch, der geistig, d. h. seiner Werthaltung nach noch unreif ist, ist körperlich schon reif; er gebraucht seine körperlichen Funktionen, ehe er durch geistige Reife imstande wäre, seine Triebimpulse den ethischen Normen zu unterwerfen und so eine sittliche Persönlichkeit zu werden.

Zu diesen inneren Gefährdungen, die in der Akzeleration gelegen sind, kommen die äußeren: besonders durch die Sexualisierung des gesamten modernen Lebens. So braucht man sich nicht darüber zu wundern, daß es bei vielen jungen Leuten trotz der vorhin behaupteten intellektuellen Akzeleration zu einer Retardierung der geistigen Reifung kommt, d. h. zu einer Verzögerung der Auseinandersetzung mit den Wertgehalten der Kultur. Dabei ist diese Verspätung noch der günstigere Fall; der ausgesprochen ungünstige tritt bei allen denen ein, die auf der Primitivebene des reinen Sinnengenusses versumpfen oder gar in Verwahrlosung und Kriminalität abgleiten.

II. Positive Züge der Volksschüler nach dem zweiten Weltkrieg

1. Zunächst sei noch einmal das zuvor über die Vitalitätserhöhung im Zusammenhang der Akzeleration Gesagte unterstrichen. Die Entwicklungsbeschleunigung hat offensichtlich eine Belebung der tieferen emotionalen Schichten zur Folge: die Antriebsproduk-

tion und Gefühlslebhaftigkeit ist erhöht¹⁰. So ist die Jugend im ganzen heute dynamischer. Das wurde bisher nur von der negativen Seite beleuchtet, von der Unruhe, Umtriebigkeit, Oberflächlichkeit und Flatterhaftigkeit. Aber es muß auch die positive Seite betrachtet werden: die größere endothyme Aktivität und die leichtere Ansprechbarkeit des Gefühls — freilich auf Kosten der Tiefe!

Nun lehrt die Kindes- und Jugendpsychologie, daß es Phasen gibt, in denen sich die Antriebsdynamik und Gefühlserregbarkeit gesetzmäßig steigert. Es sind das die von Busemann beschriebenen Erregungs- oder emotionalen Phasen: 1. Trotzalter ($2\frac{1}{2}$ — $3\frac{1}{2}$), 1. Gestaltwandel ($5\frac{1}{2}$ — $6\frac{1}{2}$), Schwatzalter $8\frac{1}{2}$ —9), 2. Trotzalter (12—14), Jugendkrise 16—17¹¹. Das sind die Phasen, in denen der Reifungsschub jeweils zuerst die körperliche, dann die emotionale Schicht erfaßt. In ihnen schießen sozusagen neue Antriebsimpulse ein. Erst in den auf sie folgenden Beruhigungs- oder intentionalen Phasen breitet sich der Entwicklungsschub auf Denken und Wollen, also auf die personelle Schicht, aus. Es leuchtet ein, daß infolge der Akzeleration gerade die Erregungsphasen eine Steigerung erfahren haben, d. h., daß die heutigen Kinder und Jugendlichen diese Phasen in besonders scharfer Ausprägung zeigen. Die Erregungsphasen sind aber gleichzeitig die Lösungsphasen, in denen die Kinder sich aus den bisherigen familiären oder schulischen Bindungen zu lösen trachten. Das führt zu vermehrten Konflikten und Zusammenstößen mit den Erwachsenen. Die Erregungsphasen sind die Krisenphasen der Entwicklung. Hier kommt es weitgehend auf die Umwelteinflüsse, besonders auf das Verhalten der Erzieher an, wie weit die Lösung der Kinder normal gelingt. Versagen die Erzieher, indem sie die Kinder durch diese Krisenphasen nicht behutsam hindurchgeleiten, oder ist gar das Erziehungsmilieu gestört, dann entstehen gerade in diesen Phasen leicht psychische Störungen bis zu Neurosen oder charakterliche Fehlentwicklungen bis zu Verwahrlosung und Kriminalität. So hat man z. B. in speziellen Untersuchungen gefunden, daß die psychische Anfälligkeit im Zeitraum des 1. Gestaltwandels beträchtlich erhöht ist. Das ist sehr wichtig für die Frage der Einschulung; diese darf erst nach durchlaufenem Gestaltwandel erfolgen.

Die heutige Jugend besitzt also eine stärkere Antriebsdynamik und vehementere Lösungstendenzen. Das ist an sich etwas durchaus Positives, bringt aber Gefahren, wenn diese Dynamik durch unpsychologische Erzieher zu sehr gehemmt und gebremst wird. Dann kommt es zu Antriebsstauungen, Konflikten, Zusammenstößen, Affektentladungen.

2. In dem eben Gesagten ist eingeschlossen, daß die Verselbständigungstendenzen gegenüber der Erwachsenengeneration heute stärker sind als früher. Hält man fest, daß psychische Entwicklung fortschreitende Verselbständigung ist, dann darf man diese Erscheinung bejahen, wenngleich zugegeben werden muß, daß darin mancherlei Zündstoff liegt, der bei ungeschickter Erziehung zur Explosion führt.

Die Selbständigkeit ist besonders in der Großstadt vonnöten, wo die Kinder relativ früh verkehrsreiche Straßen und Plätze überqueren müssen. Sie bekundet sich begreiflicherweise auch in der Begegnung mit den Erwachsenen. Man darf wohl sagen, daß unsere Jugend nicht mehr so schüchtern und gehemmt ist, wie die frühere. Das ist der Erfolg eines Wandels in der Erziehung, demzufolge man heute nicht mehr in jener übertriebenen Weise auf Autorität pocht wie früher. Daher kommt es, daß die heutige Jugend den Erwachsenen, auch Autoritätspersonen, gegenüber sich viel freier und unbekümmerter gibt. Sie hält mit ihrer Meinung, auch mit ihrer Kritik, nicht hinterm Berge. Das ist ein erfreulicher

¹⁰ Vergl. Störring, G. E. und Löwnau, H. W.: Zur Problematik der Jugend in der Gegenwart. Prax. d. Kinderpsychol. VII, 1 (1959).

¹¹ Busemann, A.: Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend. Ratingen 1953.

Zug, birgt freilich die Gefahr der Respekt- und Autoritätslosigkeit. Es hängt in hohem Maße von der häuslichen Erziehung ab, ob die Freiheit in Bindungslosigkeit, die Offenheit in Frechheit ausartet.

3. Die heutige Jugend ist in ihrer Geisteshaltung betont nüchtern und realistisch. Das zeigt sich schon auf der Unterstufe der Volksschule. Das Märchenalter sinkt jedenfalls in der Großstadt bald ab — auf dem Lande bleibt es allerdings durchschnittlich länger erhalten, weil viele Bauernkinder das Märchen überhaupt erst in der Schule kennenlernen. Das realistische Weltbild baut sich früh auf, und der kritische Realismus, der sich ehemals erst zwischen 10 und 12 anbahnte, bricht heute schon mit 9 Jahren durch. Erst recht ist dann die pubertierende Jugend ungleich realistischer als früher. Das wirklichkeitsferne Schwärmen und Träumen, das man ehemals bei vielen fand, tritt heute nur noch bei wenigen auf. Das zeigt sich namentlich in der Wahl des Berufes und in der Einschätzung der eigenen Berufsmöglichkeiten.

Diese nüchtern-realistische Grundhaltung ist primär die Folge des Einflusses der technischen Welt in unserer Zeit. Sekundär spiegelt sich in ihr auch das Verhalten der Erwachsenen: durch die Enttäuschungen zweier Weltkriege, zweier Revolutionen und zweier Inflationen hindurchgegangen, versuchen die Eltern frühzeitig, ihren Kindern ganz bewußt Illusionen zu nehmen und eine nüchterne Betrachtung der Wirklichkeit einzuimpfen. Die Kehrseite ist der schon besprochene Utilitarismus und Materialismus. Rechte Erziehung müßte es verstehen, die realistische Sicht mit einer idealistischen, d. h. wertbezogenen Einstellung zu verbinden. Aber das ist heute schwierig, weil die Zeittendenzen der letzteren allzusehr entgegenwirken.

Zur nüchtern-realistischen Einstellung der Jugend paßt — jedenfalls auf männlicher Seite — ihr starkes Interesse für technische Fragen, dem die Schule Rechnung tragen muß. Bei den Schülern der höheren Bildungsanstalten hat das mathematisch-naturwissenschaftliche Interesse auf Kosten des sprachlich-geisteswissenschaftlichen beträchtlich zugenommen¹². Hierin zeigt sich die starke Formkraft, die die Naturwissenschaften auf unser Denken und Weltbild ausüben. Diese Verschiebung der Interessen ist zweifellos der Bedingungsgrund für die von Huth gefundene Verschiebung der Begabung von der sprachlich-begrifflichen nach der technisch-praktischen Seite.

4. Die heutige Schuljugend hat einen weiteren geistigen Radius als die Jugend von früher. Der Grund hierfür ist leicht einzusehen: Zeitungen, Illustrierte, Bücher, Filme, Rundfunksendungen, Reklameanzeigen tragen laufend eine Fülle von Wissensgehalten an die Kinder und Jugendlichen heran, die früher nicht so leicht zugänglich waren. Man überlege, was alles an Wissenswertem über ferne Länder und Erdteile, über Menschen, Tiere und Pflanzen in Illustrierten leicht faßlich, mit entsprechenden Abbildungen festgehalten ist! Dabei gibt es kaum eine Familie, in der nicht mindestens eine solche Illustrierte gelesen wird. Oder man nehme den Film! Welchen Blick in die weite Welt erschließt allein die Wochenschau. Wie spielend leicht kann die Jugend hier an politischen und kulturellen Ereignissen teilnehmen und technische Errungenschaften kennenlernen. Welchen Blick in die Wunderwelt der Natur bieten Filme wie: „Die Wüste lebt“. Das ist der beste Anschauungsunterricht, hinter dessen Wirksamkeit die des Schulunterrichts zurückbleiben muß. Aber auch die Spielfilme enthalten viel Lehrreiches. Das Kind aus der Ebene sieht hier das Hochgebirge, das Kind aus dem Gebirgstal sieht das Meer¹³. Außerdem ermöglichen die Illustrierten und Filme dem Kinde frühzeitig einen Einblick in das Leben der Erwachsenen, der zwar sicher oft schädlich, aber auch nicht frei von Bildungswert ist. Man redet viel über die sittlichen

¹² Lentke, H. M.: Eine Erhebung an höheren Schulen über das Interesse an Schulfächern. Psychol. Beitr. II, 2 (1956).

¹³ Vergl. u. a. Keilhacker, M. u. M.: Jugend und Spielfilm. Stuttgart 1954.

Gefahren von Illustrierten, Film, Reklame. Wir wollen sie nicht verringern; aber wir müssen gleichzeitig sehen, daß diese auch ungeheuer bildungsträchtig sind. Auf diese „Ausweitung der kindlichen Welt in dem Leben außerhalb der Schule“ hat vor einiger Zeit Hansen mit Nachdruck hingewiesen¹⁴. Sie wird auch durch das heute übliche Reisen ungemein gefördert. Selbstverständlich kann man gegen die Reisesucht des modernen Menschen vieles einwenden; aber sie ist eine Tatsache, die auch wiederum zu den Gegebenheiten des technischen Zeitalters gehört. Immerhin ist es ihr zu danken, daß das Durchschnittskind heute schon ungleich mehr von der Welt kennenlernt als früher. Der Erdkundeunterricht kann dementsprechend an reichere Erfahrungen und Anschauungen der Kinder anknüpfen.

III. Einige Konsequenzen für die praktische Bildungsarbeit in der Volksschule

Der Erzieher darf die Jugend weder verherrlichen noch verdammen; er muß sie so sehen, wie sie tatsächlich ist: mit ihren Vorzügen und Schwächen. Er muß sich darüber klar sein, daß die Jugend — von abnormen Grenzfällen pathologischer Veranlagung abgesehen — zu allen Zeiten so gut bzw. so schlecht ist, wie man sie erzieht, daß der Charakter der Jugend im Grunde nur den Charakter der Zeit, also der Erwachsenengeneration, spiegelt¹⁵. Da der Erzieher die Erwachsenen und die Zeitsituation nicht ändern kann, muß er darnach trachten, im Rahmen der ihm gebotenen Möglichkeiten die Jugend nach bestem Wissen und Gewissen zu formen. Das heißt: er muß nach Mitteln und Wegen suchen, um diese Jugend in dieser Zeit so gut als möglich zu erziehen. Hierzu einige Andeutungen:

1. Da feststeht, daß die Unkonzentriertheit und Zerfahrenheit der Schuljugend primär durch die Reizüberflutung unserer modernen technisierten Welt hervorgerufen ist, muß die Schule versuchen, einen Gegenpol der Ruhe und Sammlung zu schaffen. Das ist u. a. möglich durch weise Stoffbeschränkung, die es erlaubt, die Unterrichtsstoffe statt in Hetze in Ruhe zu behandeln. Man müßte ganz bewußt die Stufe der Verarbeitung, der Vertiefung und Besinnung pflegen. Statt in den Fehler zu verfallen, eine Überfülle an Anschauungsmaterial zu bieten, muß der Lehrer für die gedankliche Verarbeitung des mit den Sinnen Aufgenommenen Sorge tragen. Außerdem muß er dem raschen Vergessen der Inhalte entgegenwirken, indem er der Wiederholung, Übung und Anwendung gebührend Raum gibt. Der Unterrichtserfolg wird leider oft dadurch gemindert, daß für die Erfolgssicherung zu wenig getan wird.

2. Da feststeht, daß die Interessen der Schuljugend an den schulischen Stoffen teilweise bedenklich gering sind, muß die Schule besonderes Gewicht auf die Interessenweckung legen. Der Grundsatz: „Unterrichte interessant!“ steht zwar in den Lehrbüchern der Unterrichtslehre, wird aber in der Praxis leider oft nicht verwirklicht. Man muß, wo immer es geht, den Zusammenhang der Bildungsgehalte mit dem gelebten Leben unterstreichen. Der nüchternen, zweckgebundenen Einstellung unserer Jugend Rechnung tragend, müssen wir (besonders bei den Jungen der Oberstufe) immer wieder die Lebensbrauchbarkeit und Anwendbarkeit der schulischen Kenntnisse und Fertigkeiten aufdecken. Niemals dürfen wir vom trockenen Lehrbuch ausgehen, sondern stets von der Erlebnis- und Erfahrungswelt der Schüler.

3. Da feststeht, daß im Gefolge der Akzeleration die Antriebsdynamik der Jugend beträchtlich zugenommen hat, genügt es nicht, sie durch Verbote einfach hemmen zu wollen;

¹⁴ Hansen, W.: Die geistige Welt der heutigen Volksschuljugend. Z. f. Pädagog. III, 1 (1957).

¹⁵ Leber, H.: Das Jugendproblem — ein Erwachsenenproblem. Welt der Schule XI, 1 (1958).

vielmehr müssen wir versuchen, ihr Ventile zu schaffen, indem wir mehr denn je den Grundsatz der Selbsttätigkeit zu verwirklichen trachten. Die Schüler möglichst wenig zu ruhigem Zuhören und Stillsitzen verurteilen, sondern ihre Kräfte einspannen und ihre endothyme Aktivität für fruchtbare Bildungsarbeit ausnutzen — das ist eine wichtige Forderung an die Unterrichtskunst. Arbeitsschulmäßiges Verfahren und Gruppenunterricht bieten sich hierzu als besonders brauchbar an. Außerdem gestattet das arbeitsteilige Verfahren die Bildung von Begabungsgruppen, die den Begabungsunterschieden innerhalb einer Klasse Rechnung tragen. Auch der Selbstständigkeitsdrang der Jugend läßt sich auf diese Weise sinnvoll verwerten. Schließlich sollen die Schüler ihrem Alter entsprechend im Schulleben Verantwortung tragen lernen (Schülerselbstverwaltung!).

4. Da feststeht, daß die heutige Jugend infolge der Akzeleration schon auf der Volksschuloberstufe in die Vorpubertät, weiblicherseits sogar in die Pubertät eintritt, ist es nötig, die große Chance zu nutzen, die gerade dadurch geboten wird. Die Pubertät erschließt dem jungen Menschen, der als Kind allein der räumlich-sinnlichen Außenwelt verhaftet war, die seelische Innenwelt. Damit wird die Behandlung psychologischer Fragen möglich, was u. a. für Deutsch, Geschichte und Sozialkunde bedeutungsvoll ist. Es gilt, diese Möglichkeiten auszuschöpfen und zumindest weiblicherseits das geisteswissenschaftlich-verstehende Denken bewußt zu entfalten. Die Pubertät eröffnet auch den Zugang zum Reich der Werte. Nachdem das Kind autoritätsgebunden die Werte der Erwachsenen einfach hinnahm, ohne sich tiefere Gedanken über sie zu machen, sollte jetzt eine geistige Verselbständigung erfolgen und sich das Ringen um eine eigenständige Wertweise anbahnen. Auch hierbei muß die Volksschule Hilfe bieten, indem sie die kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten bewußt fördert. Dabei erwächst ihr als Erziehungsschule die schwierige Aufgabe, dem Utilitarismus, Hedonismus und Materialismus unserer Zeit entgegenzuwirken und die Jugend auf die höheren Werte des Wahren, Schönen, Guten und Heiligen hinzulenken, also ein idealistisches Weltbild anzustreben. Besonders wichtig ist die Erörterung ethischer Fragen, die durchaus nicht bloß auf den Religionsunterricht eingeschränkt werden darf, sondern auch auf die Besprechung der Geschichte, der Literatur und gewisser Lebenssituationen ausgedehnt werden muß.

Alles in allem: da die Welt und die Jugend in einem tiefgreifenden Wandlungsprozeß stehen, muß die Volksschule die neuen Aufgaben sehen, die ihr aus der veränderten Situation erwachsen; sie muß auch den Mut haben, neue Wege zu beschreiten und neue Verfahren einzusetzen, um ihren großen Auftrag zu erfüllen: die Jugend unseres Volkes zu wertvollen Menschen zu erziehen.

5. LEHRER UND SCHÜLER IN DER SCHULWIRKLICHKEIT

Bericht über das Referat von Lehrer Jakob Muth, Mainz

Während das Referat von Prof. Dr. Ballauff im wesentlichen auf die Autorität des Lehrers in der Schule abgestimmt war, ging es dem Lehrer J. Muth darum, das Verhältnis von Lehrer und Schüler überall da in der Schulwirklichkeit aufzuzeigen, wo die vom Lehrer bewußt gesetzte erzieherische Autorität nicht mehr trägt. Herr Muth ging dazu von der erzieherischen Aufgabe aus, wie sie in der Gegenwartspädagogik diskutiert wird. Im Denken Kerschensteiners zeigt sich nach seiner Auffassung ein Umbruch für das pädagogische

Streben in unserem Jahrhundert. Kerschensteiner nämlich hatte einerseits alles Seiende dieser Welt als „Mittel“ der Bildung des Menschen definiert, hatte also allem Seienden in gewisser Weise die Eigengesetzlichkeit abgesprochen und es nur in dem Bezug zum Menschen gesehen, andererseits aber sprach er davon, daß es im menschlichen Handeln nicht um den Menschen und irgendwelche menschlichen Vorteile geht, sondern allein um die Sache, in deren Anspruch der Mensch steht. Herr Muth griff diesen zweiten Ansatz im Kerschensteinerschen Denken auf und bezeichnete die erzieherische Aufgabe in Übereinstimmung mit Prof. Dr. Ballauff als ein Herausführen des Kindes aus seiner kindlichen Befangenheit in Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit. Diese beiden Momente nun — die Fähigkeit zur Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit — die gewissermaßen den Endpunkt der Erziehung ausmachen, müssen nach seiner Darstellung in jeden Augenblick der eigentlichen Erziehung hineinspielen; d. h. mit anderen Worten: Schon in der Schulwirklichkeit soll das Kind in konkretes sachliches Handeln und in das Mitmenschsein gestellt werden, weil in letzter Konsequenz der reine Unterricht nur an einen sachlichen Anspruch oder den Anspruch auf Mitmenschlichkeit heranzuführen kann, dann aber als Unterricht notwendigerweise in das Tun und den Umgang überfließen muß; denn Mitmenschlichkeit und Sachlichkeit lassen sich letztlich nicht unterrichten, sie entziehen sich der Lehre. Sie können sich nur einstellen in der konkreten Situation, in die das Kind gestellt ist und in der es als Kind sachlich handelt und Mitmensch ist.

In dem Augenblick, in dem sich das Kind in der Schulwirklichkeit in die Situation fügt und dem sachlichen Anspruch und dem Anspruch auf Mitmenschlichkeit entspricht, steht der Lehrer nicht mehr in einer bewußten Vorordnung zum Kinde. Vielmehr kann er sich, gleich dem Kinde, auch nur der Situation angehören lassen, was besagt, daß er sich in die Nichtplanbarkeit und in die Unabsichtlichkeit der Erziehung schickt. Das bedeutet aber auch, daß er als Lehrer nicht nur außerhalb des kindlichen Miteinanders steht, sondern daß er im Gespräch dem Kinde „Gesprächspartner“ und in der Zusammenarbeit „Mitarbeiter“ ist. Mit einer Reihe schulpraktischer Beispiele erläuterte Herr Muth den theoretischen Gedankengang.

Im übrigen wird die Erziehung, wie Herr Muth feststellte, nur durch die Tatsache des sachlichen und mitmenschlichen Handelns des Kindes, der selbstlosen Hingabe an eine Sache oder an den andern Menschen, und der Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit des Lehrers aus der „Verzweckung“, der „Zukunftsgerichtetheit“, der Ausrichtung auf den „Menschen des Jahres 2000“ herausgehoben. In der Hingabe an eine Sache und an den Mitmenschen, in der der Mensch in seine Menschlichkeit findet, geht es auch dem Kinde nicht um sich, um seine „Bildung“, weil in der Hingabe allein der Mitmensch und die Sache maßgebend sind, weil hier die reine Gegenwärtigkeit gilt und nicht irgendwelche in der Zukunft liegende Zwecke. (Dieser Vortrag erscheint im Wortlaut in der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“, Juni-Heft.)

Aus den Diskussionen, die den einzelnen Vorträgen angeschlossen wurden, können hier nur wenige Fragen hervorgehoben werden.

a) Dr. Remplein wies darauf hin, daß es der Psychologe in gewisser Hinsicht leichter habe als der Pädagoge; er bringe durch seine Untersuchungen bestimmte Fakten zur Sprache, ohne sich wie der Pädagoge der Notwendigkeit unterziehen zu müssen, sie in der Erziehung zu realisieren. Die Teilnehmer waren sich darüber einig, daß es wichtig sei, die Ergebnisse der Psychologie zu kennen. Doch dürfe man sie nicht bedenkenlos übernehmen. Erst ein pädagogischer Gedankengang, die Einsicht in das, was Erziehung ist, vermag zu zeigen, ob

das von der Psychologie aufgefundene Faktum für die Erziehung wichtig ist oder nicht. Man sollte daher einer Psychologisierung der Pädagogik gegenüber skeptisch sein. Hier stehe man in der Gefahr — das hat der Schulreformismus unseres Jahrhunderts deutlich genug gezeigt — den Sinn der Erziehung für den Bildungsgang des Menschen zu verfehlen. Gerade auch in der Beurteilung der Schulstrafe werde die Diskrepanz zwischen Psychologie und Pädagogik offenbar. So wichtig die Schulpsychologen für die praktische Schularbeit auch sein dürften, man sollte dennoch nicht von ihnen das „pädagogische Heil“ erwarten.

b) Das Gespräch beschäftigte sich lange mit dem Verhältnis des im zweiten Vortrag versuchten pädagogischen Begabungsbegriffes zum psychologischen. Die moderne Psychologie gerät immer bei dem Versuch, die Begabung als psychische Potentialität zu bestimmen oder diese im individuellen Fall zu ermitteln in die Ausweglosigkeit. Das Phänomen der Begabung entzieht sich immer wieder dem einzelwissenschaftlichen Vorgehen der Psychologie. Die sogenannten Interessen des Schülers führen oft gerade von seiner wahren Begabung ab; sie sind gar oft bestimmt von den wechselnden Launen und Wünschen des Kindes und verweisen nur teilweise auf den Bereich, der dem Menschen als Feld seiner Menschlichkeit gegeben ist. Die Begabung zeigt sich vielmehr in der Befreiung aus der Selbsteigenheit (subjektives, reflexives Wollen und Wünschen), in der Inanspruchnahme seitens des Gegebenen; sie verweist also auf den Bezug, in dem der Mensch als Wesen in der Welt immer schon steht. Diesen Bezug muß der Pädagoge im Blick halten. Das methodisierte Hinschauen der Psychologie ist anderer Art. Hier versucht man von der genannten Relation abzusehen und allein den Rest dieses Bezuges im Menschen, gleichsam den subjektiven Reflex des menschlichen In-der-Welt-Seins, zum Thema zu machen. Aus dieser methodischen Abgrenzung befreit man sich auch dort nicht, wo man vom Menschen als Subjekt aus das In-der-Welt-Sein des Menschen zu verstehen sucht. Hier kann die angedeutete Problematik des Begabungsverständnisses nicht weiter verfolgt werden; nur ein sprachliches Beispiel möge sie veranschaulichen. In der Formulierung „im-Stande-sein“ ist der Bezug Mensch-in-Welt zunächst noch mitgedacht; in der auf das Subjekt begrenzten (psychologischen) Blickrichtung wird daraus ein „Imstandesein“ oder das subjektive „Können“. Von diesem welthaften Bezug des Menschen muß der Pädagoge ausgehen, nicht von dem „subjektiven Reflex“ dieses Bezuges. — Es konnte freilich nicht das Ergebnis des Gespräches sein, hier zu einem eindeutigen Abschluß zu kommen.

c) Die „Schulstrafe“ hatte sich als stets ungesetzlich, aber dennoch als pädagogisch notwendig gezeigt (Vortr. 2). Von hier aus erschien es fraglich, wieweit Erziehung darin ihre Aufgabe sehen könnte, die Jugend auf die „höheren Werte“ hinzulenken (Vortr. 4), wieweit eine verbindliche Wertwelt dem Bildungsgang Gewißheit und Sicherheit zu geben vermöchte. Vielleicht muß der Erzieher um der Menschlichkeit seiner Schüler willen, die es einzuführen gilt in sachliche und mitmenschliche Aufgabenbereitschaft, die Schwere der Ungewißheit und Ungesetzlichkeit all seines Tuns auf sich nehmen. Die Schwere seines Berufes auszuhalten, wird dem Erzieher wohl nur in der Glaubensgewißheit an das Evangelium Jesu Christi geschenkt. Das wurde immer wieder in den einzelnen Gesprächen deutlich, wie auch in der Biblischen Besinnung, die Landeskirchenrat Frindte, Kassel, übernommen hatte.

Scha

ZELT UND HÖHLE

Die Aufgabe des evangelischen Kirchenbaues in der Gegenwart

Seit 1947 sind vom Arbeitsausschuß des „Evangelischen Kirchbautages“ in Verbindung mit den Kirchenleitungen der Landeskirchen schon 9 Tagungen abgehalten worden. Diese Tatsache zeigt, wie hoch die Bedeutung einer Aussprache über die Fragen des neuen Kirchenbaues und der Restauration zerstörter Kirchen eingeschätzt wird; und die rege Beteiligung an den Tagungen beweist, wie groß das Interesse der Öffentlichkeit an ihnen ist. Beides erklärt sich ja unschwer aus den Wandlungen in der modernen Baukunst einerseits, im Selbstverständnis und im Leben der evangelischen Gemeinden seit dem Kirchenkampf andererseits. Darum gehören diese Probleme auch unmittelbar in den Bereich der Aufgaben, welche die Evangelischen Akademien sich gesetzt haben. Auch die Evangelische Akademie von Kurhessen-Waldeck hat in den vergangenen Jahren schon einige Tagungen über dieses Thema abgehalten. Wenn sie in diesem Frühjahr wieder einmal dazu einlud (29. 4. bis 2. 5. 1958), so hatte sie insbesondere an die junge Generation der werdenden Architekten und Theologen gedacht. Leider entsprach jedoch deren Teilnahme nicht ganz den Erwartungen, obgleich die Tagung gut besucht war. Die Akademie ist vor allem dankbar dafür, daß außer den Referenten auch mehrere führende Persönlichkeiten an der Aussprache teilnahmen, die, wie Vizepräsident D. Dr. Soehngen (Berlin), Baurat H. O. Vogel (Trier), Professor Dr. G. Hoeltje (Hannover) und Landeskirchenbaurat Maurer (Kassel), sich große Verdienste um die Klärung der schwierigen Fragen erworben haben. Professor D. Dr. Bartning mußte leider noch kurz vor Beginn der Tagung wieder absagen.

Förderlich für ein fruchtbares Gespräch war es, daß am ersten und dritten Tage je eine Besichtigung von kirchlichen Bauten (sowohl evangelischer wie auch katholischer) stattfinden konnte. In Frankfurt wurden unter der Führung von Oberbaurat Görcke die Matthäuskirche, Weißfrauenkirche, Maria-Hilf-Kirche, Katharinenkirche, Epiphaniaskirche, Michaelskirche, Allerheiligenkirche und der Dom besucht. In Kassel führte Kirchenbaurat Maurer die Teilnehmer zur Bonifatiuskirche, Auferstehungs-, Kreuz-, Karlskirche, Unteren Neustädterkirche und Martinskirche; in der letzten erläuterte Baurat Vogel den von ihm ausgeführten Wiederaufbau-Plan.

I. Die Arbeitstagung in Hofgeismar begann an den zwei ersten Tagen mit einer **Biblischen Besinnung**, in welcher Professor Dr. Rengstorff (Münster) einen Abriß der Vorgeschichte und Geschichte des jüdischen Tempels und der frühchristlichen Ursprünge des Kirchenbaues vortrug. Die Hauptpunkte seiner Darstellung seien kurz aufgeführt: die zu einer Kultgemeinde zusammengeschlossenen halbnomadischen Stämme Israels wohnten in Zelten. Außerhalb des Lagers befand sich das heilige Zelt als Ort, an welchem Jahve von Zeit zu Zeit anwesend war, um seinen Willen kundzutun. Dieses „Zelt der Begegnung“ war aber weder Orakel noch Kultstätte. Die „Bundeslade“ war ein tragbarer, leerer Gottesthron, auf welchem die Gottheit das Volk auf seiner Wanderung begleitete. Sie war Mittelpunkt der Kultgemeinde in Silo (1. Sam. 1, 3, 4). Salomo läßt die Lade in den Tempel bringen, der damit zu ständigem Gottessitz wird. Sie wurde in den Kämpfen mit Nebukadnezar vermutlich zerstört. Daß die Lade Aufbewahrungsort der Gesetzestafeln war, ist ein sekundäres Theologumenon, ebenso die sogenannte Stiftshütte, die erst rückblickend mit der Lade in Verbindung gebracht wurde. Wichtig ist, daß Jahve nicht ortsgebunden ist, sondern von sich aus zu dem von ihm erwählten Menschenkreis kommt, an den er sich selbst gebunden hat

(nicht umgekehrt). Der Name Jahve, bisher ungeklärt, ist jedenfalls nicht kanaänisch, sondern sinaitisch. Am Sinai hat Jahve sich als der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs offenbart und den Bund geschlossen, mit dem Israel seine geschichtliche Existenz beginnt. Im Zuge dieser Selbstoffenbarung Jahves und seiner Verheißung kam es zur „Landnahme“ in Kanaan. Dort finden die Israeliten heilige Höhen und Tempel vor, und in langdauernden schweren Kämpfen muß sich der Jahve-Kult gegen das kanaänische Pantheon behaupten.

Der spätere Tempel kommt baulich aus der vorderasiatischen Tradition. Erst Josia macht aus ihm das nationale Heiligtum und zentralisiert den Kult in der Davidstadt Jerusalem. Verschiedentlich haben Propheten gegen diese Abkehr vom Grundgedanken des alten Begegnungszeltes Einspruch erhoben.

Als nach dem Exil der Tempel wieder aufgebaut wurde, gab es schon die Synagogen, die in der tempellosen Zeit entstanden waren. Sie waren nach Jerusalem orientiert, und die galiläischen Synagogen hatten in der Südfront drei Türen, deren mittlere für den Einzug der Thora aus Jerusalem bestimmt war. Später befand sich der Eingang an der Nordseite. Die Gemeinde Jesu Christi versteht sich in der Kontinuität der Jahvegemeinde; es war keine Trennung von ihr beabsichtigt, doch wurde sie ja von den Juden selber aufgenötigt. Von den Heilstatsachen her, die mit Jesus geschehen waren, wurde der Väterglaube neu ausgelegt, und dieses Bewußtsein des erneuerten Gottesvolkes wurde sofort im Gottesdienst wirksam.

Die Christen nahmen zwar am Tempelbesuch und am Gottesdienst in der Synagoge teil, versammelten sich aber auch in ihren Häusern. Es war eine Notlösung, daß sie so zu einem Konventikel der Jahve-Gemeinde wurden. Der Versammlungsraum, in dem Männer und Frauen, Freie und Sklaven zusammenkamen, war kein sakraler Raum — ebensowenig, wie es die Synagoge war. Wie das Passahmahl von den Juden in ihren Häusern gefeiert wurde, so war jetzt das christliche Haus der Ort der Wortverkündigung und der Sakramentsfeiern. Das alte Motiv der Gottesbegegnung bleibt lebendig, gemäß dem Wort: „Wo zwei oder drei versammelt sind in meinem Namen, da bin ich mitten unter ihnen.“

Bis zum Jahre 70 nach Chr. wurden noch Wallfahrten nach Jerusalem gemacht; aber diese Bindung an Jerusalem wurde jetzt eschatologisch eingeklammert, denn nach der „Offenbarung Johannes“ wird im „neuen Jerusalem“ kein Tempel mehr stehen. Jesus ist an die Stelle des Zeltes, der Lade und des Tempels getreten.

Das Verhältnis der Gemeinde zur Welt war erstaunlich unbefangen; sie lebte solidarisch mit ihrer Umwelt, ohne sich mit ihr zu identifizieren: so wie Jesus mit allen Menschen solidarisch gewesen war. Das eben war das Neue, daß Gott sich selbst in Jesu Christo interpretiert hatte. Im Bekenntnis legte man dafür ein Zeugnis ab; und dieses Bekenntnis wurde die Grundlage für den Kirchenbau.

II. Wenn die Gemeinde und ihr Bekenntnis konstitutiv sind für den Bau der Kirche, dann erhebt sich für die gegenwärtige Generation die entscheidende Frage, wie sie sich heute selbst versteht und wie sie als solche tatsächlich existiert. Die neutestamentliche „Oikodomia“ ist zuerst die „Aufbauung“ der Gemeinde Christi und erst in zweiter Linie der Bau des „Gotteshauses“. Darum gingen dem Referat über die architektonischen Probleme zwei Referate über die Christengemeinde in der gegenwärtigen geschichtlichen Lage voran.

Dr. Eckart Schleth (Velbert) sprach über den Christen in der modernen Welt. Im ersten Teil seines Vortrages behandelte er die geschichtliche Existenz des Menschen überhaupt. Ihr gemäß ist „Gegenwart“ eine Frage an den in der Tradition der Vergangenheit, aber auch für die Zukunft verantwortlich lebenden Menschen. Dieses Geschichtsverständnis hat selber seine Geschichte auf dem Wege vom Mythos zum Neuen Testament. Am Ende desselben

wird die Geschichte geradezu von der Eschatologie (Enderwartung) verschlungen, die als ein schon gegenwärtiges Geschehen erlebt wird. Bereits die frühe Kirche hat diese Spannung zwischen Parusie-Erwartung und geschichtlicher Wirklichkeit nicht auszuhalten vermocht. Nach der Konstantinischen Wende wird bei Augustin und in der Scholastik die Heilsgeschichte mit der Weltgeschichte identifiziert. Aber die Neuzeit säkularisiert diesen Gedanken im „Fortschrittsglauben“, der bei Kant, Hegel, Marx usw. eine jeweils verschiedene Prägung erfährt. Nun versteht sich der Mensch selbst als Herr der Geschichte. Kierkegaard, Jacob Burckhardt, Dostojewskij, Tolstoi, Nietzsche und andere melden ihren Widerspruch dagegen an. Es entbrennt der Streit um den „Historismus“. Die Theologie besinnt sich darauf, daß die Freiheit des Menschen nur eine geschenkte sein und daß nur die eschatologische Bindung den je gegenwärtigen Entscheidungen des geschichtlich handelnden Menschen ihr Maß setzen kann.

Was ist nun die Kirche Christi in der modernen Welt? Für das Geschichtsverständnis unserer Zeit können weder die dualistische Apokalyptik noch die Hoffnung auf einen „neuen Äon“ Ausdruck der eschatologischen Spannung sein. Die Maschine hat die Technik des Menschen wesentlich verändert: Sicherung ist nicht mehr ihr einziges Motiv. Die Natur wird Objekt des Menschen und mit der Automation beginnt eine dritte Phase. Denn nun droht die Gefahr, daß die ehemalige Bedrohung des Menschen durch die Natur sich vollends verwandelt in seine Bedrohung durch die Maschinenteknik. Nach dem Vorbild der Maschine und der technischen Apparate wird die menschliche Gesellschaft konstruiert. Grenzenlose „Bedürfnisse“ und „sekundäre Systeme“ bemächtigen sich der Person und überwältigen sie in einem funktionalistischen Determinismus. Wir beobachten die skeptische Distanz der jungen Generation gegen überkommene „Ideale“, die nicht mehr in die technische Welt passen. Der einzig noch gangbare Weg wäre die Anpassung der technischen Welt an die innere Struktur des Menschen. Die „zweite industrielle Revolution“ schafft eine Fülle von frei verfügbaren Kräften zu beliebigen Zwecken. Damit wächst dem Menschen eine Macht zu, die er anscheinend nicht mehr bändigen kann. Es ist, wie es Heisenberg einmal gesagt hat, ein „biologischer Vorgang im Großen“, der dazu führt, daß der Mensch „nur noch sich selber begegnet“. Die Polarität von Subjekt und Objekt weicht einer Identität. Es geht aber um den Menschen selbst — nicht um die Technik als ein „mythisches Abstraktum“. Wenn die Mittel anfangen, die Zwecke zu heiligen, droht die menschliche Selbstzerstörung. Also wird vom Technizismus das „Menschliche“ im Menschen herausgefordert. Christliches Verständnis sagt: Die Welt soll in der Tat Welt des Menschen sein, — aber der Mensch muß frei sein können von seiner Vergangenheit.

Zwar hat der Mensch die Welt in seiner Hand, aber er muß sich die eschatologische Freiheit dazu immer wieder schenken lassen. Deren Verweigerung oder Annahme ist heute die entscheidende Frage. Das „Gesetz“ besagt: Der Mensch soll faktisch verantwortlich leben; aber das Evangelium ist die einzige Möglichkeit, in dieser Wirklichkeit zu existieren. Geschichtliche Verantwortung und befreiende Liebe sind die zwei Dimensionen der Eschatologie!

Damit beantwortet sich die Frage nach der Wirklichkeit der Kirche. Glaube ist immer Ereignis und Entscheidung, niemals ein verfügbarer Besitz. Aber er schließt als je existentieller Neuvollzug auch die Gewißheit ein, daß Christus der Herr ist. Gemeinschaft dieser Gewißheit ist die Kirche in der Welt als der Stätte der existentiellen Entscheidung. In der Erkenntnis dieser ihrer Aufgabe gewinnt die Kirche wieder ihre rechte Funktion als Zuspruch der echten Freiheit. Jedoch muß derselbe stets konkret, sachlich und solidarisch sein. Der persönliche und weltgeschichtliche Widerpart des Menschen ist der Mensch selber; und Aufgabe

der Kirche ist es, das „Christliche“ als das „eigentlich Menschliche“ sichtbar werden zu lassen, um die faktische Struktur der „Welt des Menschen“ daran auszurichten. Das Ganze der menschlichen Existenz ist von solcher „dialogischen Struktur“; und der Mensch von heute muß von der christlichen Gemeinde darauf gewiesen werden. In den Dienst dieses Auftrages kann — so meinte der Vortragende zum Schluß — auch die Architektur des Kirchenbaues treten, wenn sie zu einer konstruktiven Darstellung der dialogischen Spannung wird.

Nach einer kurzen Aussprache, in welche vor allem die Anerkennbarkeit dieser Interpretation von seiten der heutigen Gemeinde diskutiert wurde, hielt Vikar Reinhard Köster (Hamburg) ein ergänzendes soziologisches Referat:

III. Wenn heute auch Die Kirchengemeinde in soziologischer Sicht zum Gegenstand wissenschaftlicher Feststellungen gemacht wird, so setzt das voraus, daß die sozialen Verhältnisse nicht ohne weiteres bekannt sind, daß aber diese genaue Kenntnis nötig ist, weil der Wunsch besteht, die Zustände zu ändern. Es zeigt sich dann auch, daß die Ergebnisse der soziologischen Forschung meist den herrschenden Vorstellungen widersprechen, weil diese rückständig sind. Es wäre ein Zeichen ihrer Stärke, wenn die Kirche sich soziologische Kritik gefallen ließe. Jedoch erarbeitet die Soziologie natürlich nur einen bestimmten Aspekt der Wirklichkeit.

Kennzeichnend für die gegenwärtige Situation der Kirchengemeinde dürfte nun folgendes sein: 1. ihre Ausgliederung aus dem gesellschaftlichen Ganzen, 2. die Herausbildung „kirchentreuer Kerne“ in ihr, und 3. die Entstehung neuer kirchlicher Einrichtungen neben den Gemeinden. Das meint im einzelnen: 1. Die Kirche hat in den letzten Jahrhunderten sehr viele ihrer Funktionen an den Staat und andere selbständige soziale Gebilde abgegeben. Sie wurde dadurch selber zu einem Sonderbereich, der die Menschen nur partiell erfaßt. Man kann darin auch eine Entlastung sehen, welche die Kirche „autonom“ machte. Rechtlich geschah das erst durch die Schaffung von Kirchenvorständen. Um die Gemeinden aber wirklich zu lebendigen sozialen Gebilden zu machen, mußten sie relativ klein belassen und mit eigenen Institutionen ausgestattet werden. Zwei soziale Prinzipien, die sich eigentlich widersprachen, verbanden sich dabei: der Gedanke der „Volkskirche“ mit Reminiszenzen an den patriarchalischen Obrigkeitsstaat und der einer „religiösen Gemeinschaft“ im Sinne des Pietismus und der Erweckungsbewegung. Das Programm mußte scheitern, weil der bereits „romantische“ Gemeinschaftsgedanke nur Ersatz für die ganzheitliche Struktur der Ortsgemeinde sein konnte. Daher stellen heute die Gemeinden keine soziologisch genau faßbare Größe dar; sie sind nur institutionelle Apparate, die gewisse „Verhaltensnormen“ (Vollzug der Taufe, der Trauung usw.) aufstellen und erst in zweiter Linie ein echtes Ethos fordern können. Das alles hat auch zu einer verengten Verkündigung geführt.

2. Nur eine kleine kirchentreue Gruppe erfüllt die erwarteten Verhaltensnormen — eine notwendige Folge des Traditionszerfalles. Denn die „moderne“ Einstellung des Menschen ist traditionskritisch, die geistige Betätigung ist zu einer „Dauerreflexion“ geworden, Religion und Kirchlichkeit zu einer Funktion des Individualismus, andere „Kulturgüter“ traten konkurrierend neben das „Christentum“, der Mensch kann in seiner jeweiligen sozialen Rolle nicht mehr zu einer persönlichen Ganzheit finden, von den angesonnenen Verhaltensnormen wurden rückwärts gesinnte Menschen besonders angesprochen (da sie Ersatz für verlorenes soziales Prestige zu bieten scheinen, so daß jene Normen oft nur aus heterogenen Motiven erfüllt werden!). Zwar kann die Soziologie echte Gläubigkeit weder nachweisen noch bestreiten; aber es gibt doch genügend Symptome, welche die Motivation der „Kirchentreuen“ verraten.

Wie hat nun die Kirche auf diese Entwicklung reagiert? Sie hat die Verhaltensnormen noch stärker betont, der „liturgischen Bewegung“ nachgegeben etc., — kurz: „reaktionäre“ Ten-

denzen unterstützt. Dadurch wurde aber die Gruppe der „Kirchentreuen“ noch stärker von der der „Minimal-Erfüller“ isoliert. Die Kirche gestaltet sich zu einem musealen Relikt für Liebhaber. Zugleich aber versucht man, sich „soziotaktisch“ anzupassen; doch dieser Schritt wurde außerhalb der Ortsgemeinden getan.

3. Zu den Anpassungsversuchen rechnen u.a. die moderne Publizistik, der Evangelische Kirchentag, die Evangelischen Akademien und die Lehrtätigkeit der theologischen Fakultäten. Die Anpassung erfolgt in der Weise, daß eine gewisse Loslösung von nachbarschaftlichen Bindungen vollzogen wird, daß die Kommunikation Gelegenheitscharakter bekommt, eine straff organisierte Mitarbeiterschaft geschaffen wird, Gespräche an die Stelle der Predigt treten und „Dauerreflexion“ dazu dienen soll, einen Neuvollzug des Glaubens auszulösen. Man gibt es auf, eine soziale Sonderform des religiösen Lebens zu fordern; vielmehr baut man diese neuen Formen zum Teil auch in die Ortsgemeinden ein und „emeritiert“ die alten, die nun nur noch in unverbindlicher Weise maßgebend bleiben. Konsequenter wäre es wohl, wenn man das Programm der „religiösen Gemeinschaftsbildung“ ganz fallen ließe; aber die offizielle Kirche wertet die neuen Formen nur als bloßen „Zubringerdienst“ und als ein vorübergehendes Übel.

In der Aussprache wurde dem Referenten entgegengehalten, daß die geschilderte innerkirchliche Entwicklung schon viel früher begonnen habe und nicht in allen Landeskirchen gleich verlaufen sei. Eine Verstärkung der „Kirchenzucht“ und liturgischer Formen sei gewiß bedenklich, aber doch — wie etwa die Erneuerung der Kirchenmusik zeige — nicht nur „reaktionär“. Es sind auch heute noch erneuernde Kräfte am Werk, erste Regenerationserscheinungen z. B. in der Jugend, in der Arbeiterschaft, bei den Bergwerksstudenten. Die „Restbestände“ sind breiter, als der Referent annahm. Man kann auch auf das sogenannte „Gemeinschaftsprinzip“ nicht verzichten; „Kirchengemeinde“ und „Bürgergemeinde“ müssen sich wieder enger miteinander verbinden. Die „Minimalerfüller“ haben sich im Kirchenkampf überraschend gut bewährt. Es besteht darum kein zwingender Grund, den überlieferten Kircheneinrichtungen und Formen heute alle Kraft abzusprechen; sie können sogar noch revolutionierend wirken. Gerade für die Fragen des neuen Kirchenbaues sind solche hoffnungsvolleren Aspekte wichtig.

Im Zusammenhang mit diesen Einwendungen wurde auch nach den prinzipiellen (ideologischen!) und methodologischen Voraussetzungen der soziologischen Forschung gefragt, die einer zureichenden Erkenntnis dessen, was wirklich geschieht, vielleicht (wie der Referent selber bemerkte) Grenzen setzen und einer anderen Beurteilung der Lage Raum lassen.

Der Vortragende war durchaus bereit, dies zuzugeben, weil eben die Soziologie nur eine methodisch beschränkte Analyse vollziehen könnte. Der Gefahr, daß die soziologische Forschung ideologisch voreingenommen sei, wirkt aber die innerwissenschaftliche Kritik entgegen. Von „Zwangsläufigkeit“ darf die Soziologie in der Tat nicht reden; aber sie kann auch die Aussichtslosigkeit mancher Planungen nachweisen. Auf jeden Fall darf die nüchterne soziologische Beobachtung nicht außer acht gelassen werden, wenn man nicht in Illusionen fallen will. Die Trennung von Kirchen- und Bürgergemeinde war soziologisch unvermeidlich. Daß der Glaube empirisch nicht faßbar ist, muß vor allem von der Theologie selbst betont werden. Es mag aber sein, daß man die jüngste Entwicklung günstiger beurteilen darf, wenn man sich nicht nur auf die soziologisch feststellbaren Tatsachen stützt. —

Mit dem Hinweis darauf, daß „kirchliche Formen“ doch auch eine auslösende Kraft für kirchliches Leben besitzen, war auch schon das Stichwort für die Diskussion über die

besonderen Fragen des Kirchenbaues gegeben worden, die nun mit dem nächsten Vortrag begann.

IV. Professor Dr. Ing. Stephan Hirzel (Kassel) sprach über das Thema **Zelt und Höhle** und illustrierte seine Ausführungen mit zahlreichen Lichtbildern, die das bei der Besichtigungsfahrt Gezeigte ergänzen sollten. Der überwiegend frei gehaltene und nicht protokollierte lebendige und geistvolle Vortrag kann hier leider nur in ganz großen Zügen wiedergegeben werden.

Der Ansatz zu neuem Kirchenbau wurde schon gleich nach dem ersten Weltkrieg ohne zwingende Not von Architekten und Künstlern getan, und nur verhältnismäßig wenige Theologen öffneten sich den wesentlichen Anliegen dieser Erneuerer. Schon damals aber war es eine grundsätzliche Frage, ob wir überhaupt noch imstande sind, wahrhaftig Kirchen zu bauen. Mit einer zu bloßem Schein gewordenen Tradition hing der Kirchenbau im luftleeren Raum. Das Problem war eigentlich schon mit der Reformation akut geworden (Bildersturm/Notlösungen im Kirchenraum). Der Schwerpunkt kirchlicher Kunst verlagert sich auf die Musik. Das Verhältnis des modernen Menschen zur Kunst überhaupt wurde immer reflektierter (Poelzig: „Wir sehen nicht mehr, sondern wir hören“). Die Kirche hörte auf, Mittelpunkt zu sein — schließlich auch im Dorf; das vertrug sich nicht mit der monumentalen Tradition, an der man festhalten wollte. Die Struktur der Gemeinden verändert sich — wie wir es uns soeben vergegenwärtigt haben; der Gottesdienst wurde davon mitbetroffen. Wenn sich heute Rundfunk- und Fernsehtechnik zu seiner Übertragung einschalten, so sollte hierbei die Kirche aus der Situation der Bühne lernen, die ihre Theaterstücke für den Funk als Hörspiel umschreibt. Dies würde für die Übertragung des Gottesdienstes bedeuten, daß gleichsam ein „Gottesdienst-Studio“ geschaffen werden müßte. Auf diese Weise könnte man erreichen, von dem schon hie und da ausgesprochenen Gedanken einer „fernsehgerechten“ Kirche wieder Abstand zu nehmen! Andernfalls bliebe die Verwaltung der Sakramente nur noch kleinen Kapellen überlassen, wenn der Kirchenraum zur bloßen Kulisse wird.

Jede Gemeinde baut sich die Kirche, die sie verdient; bevor die Gemeinden sich nicht erneuert haben, können keine Kirchen aus neuem Geist gebaut werden. Man meinte eine Zeitlang, von der Liturgie als gestaltendem Prinzip ausgehen zu müssen; aber diese Anregungen waren nicht allgemein verbindlich. Es verhält sich wie beim gegenwärtigen Theaterbau, wo jeder Regisseur ein anderes Programm aufstellt. Freilich wird man auch weder dem Neuen Testament noch Luther ein Rezept entnehmen können. Wir haben volle Freiheit; damit sie nicht in Willkür ausschlage — und vieles ist nur Experiment in diesem Sinne geworden! —, muß es eine Freiheit für bindenden Dienst, für den Gottesdienst in beiderlei Bedeutung sein.

Etwas am Kirchenbau sollte immer noch an die „Höhle“, an den Schoß des Lebens, aber auch an die Grabeshöhle erinnern. — Man soll die Kirche nicht auf den Kothurn eines Gemeindesaales, sondern auf den gewachsenen Boden stellen. Auch vom „Zelt“ sollte die Kirche etwas haben — wiewohl die „verstellbare Kirche“ keine annehmbare Lösung sein dürfte. Die heutige Bauweise kommt diesem Gedanken mit ihren konstruktiven „Zeltstangen und Zeltbahnen“ entgegen. Auch entspricht dieses Moment der „verspannten Tektonik“ unserem Zeit- und Geschichtsgefühl, in welchem sich der christliche Glaube ausdrücken kann, daß wir hier „keine bleibende Statt“ haben. Wir bauen nicht mehr, was bis zum „jüngsten Tage“ stehen soll, sondern rechnen mit Abbau und Zerstörung in der vergänglichen Welt.

Der Aussprache stand die ganze restliche Zeit der Tagung zur Verfügung. Um einige zentrale Fragen kreisend, tat sich in ihr manche tiefgreifende Meinungsverschiedenheit kund.

Professor Dr. Hoeltje (Hannover) sprach sich als Kunsthistoriker zum neuen Baustil aus: Wir sollten die moderne Technik nicht als etwas der Kirche Wesensfremdes ansehen, auch wenn sie die Gefahr der Maßlosigkeit mit sich führte. Die große Architektur hat zu aller Zeit vermocht, Technik und Material zu spiritualisieren. Neue Möglichkeiten können immer mit den alten verbunden werden, wenn wir uns nicht auf eine modische Richtung festlegen. — „Die Gnade kann uns vor der Sterilisierung bewahren, wenn wir uns nicht darauf versteifen, sie vor Profanisierung zu bewahren.“ (Prof. Rengstorff.) Professor Hirzel bemerkte dazu, was vor 40 Jahren noch Sensation war, sei heute schon gewohnt und akzeptiert. „Modern“ und „neu“ ist nicht dasselbe, denn das wahrhaft „Neue“ ist keine Tagesmode. Irgendwelche „Vorbilder“ für einen vollkommenen Kirchenbau gibt es nicht; sie sind nicht einmal wünschenswert. Denn „Leitbilder“ können verwirren, wie viele Versuche des Wiederaufbaues alter Kirchen zeigen. Ein unzeitgemäßes Leitbild ist auch, wenn man verlangt, daß eine Kirche unter allen Umständen äußerlich in Erscheinung und — etwa mit einem hohen Turm — in Wettbewerb mit den Hochhäusern treten soll. Der Kirchenbau ist von innen nach außen gewachsen. Es muß eine „voraussetzungslose“ Situation geschaffen werden, wie sie für den Neubau von Büro- und Kontorhäusern, Wohnblocks, Fabriken, Bahnhöfen etc. schon fruchtbar geworden ist. In der gegenwärtigen Bau-Konjunktur hat der Architekt bei drei Bau-Typen noch die Chance, ganz individuelle Lösungen zu meistern: Beim Privatwohnhaus, beim Theater und bei der Kirche. — Nun wurde wieder die Frage aufgeworfen, ob wir dieser Aufgabe gewachsen sind? Die Gemeinden sind schlechterdings nicht genügend vorbereitet. Sie hängen an überlebten Vorstellungen vom „Sakralen“, an „Leitbildern“, analog denen von einem Pfarrer. Wenn die „Kerngemeinde“ und der Kirchenvorstand über den Bauplan entscheiden, wird die Lösung allermeist antiquiert sein.

Nicht so skeptisch dachte Baurat Vogel (Trier) über die Leitbilder, sofern sich nur der Architekt mit seinen Auftraggebern, deren Wünsche oft sehr gut begründet sind, in gründlicher Überlegung verständigen kann. Er fand damit die Zustimmung anwesender Architekten, welche noch einmal unterstrichen, daß es vor allem ihre Aufgabe sei, „Lösungsmöglichkeiten“ zu zeigen, während die Kirchgemeinde sich theologisch auf Sinn und Zweck ihres Bauvorhabens besinnen müsse. Jedes Bauwerk „spricht“ und stellt etwas dar; Form und Gehalt müssen eine Einheit bilden.

Nur so kann „Bleibendes“ geschaffen werden. Auch die Theologen waren der Überzeugung, daß sich gewohnte Leitbilder, die heute überholt sind, vermeiden lassen, wenn die christliche Gemeinde wieder ein gültiges Selbstverständnis und als evangelische Gemeinde eine klare Vorstellung von der Zweckbestimmung eines Kirchengebäudes finde. Gott ist nach reformatorischem Verständnis gegenwärtig in Wort und Sakrament. Nichts anderes als der Raum, der zwar nicht als einzig möglicher, aber doch ausschließlich der Versammlung der Gemeinde unter Gottes Wort und Sakrament gewidmet ist, ist die Kirche; aber diesen ihren Zweck sollte sie auch „repräsentieren“, d. h. ein sichtbares Zeichen setzen. Es bestand aber unter den Teilnehmern Einigkeit darüber, daß der Gedanke an einen „sakral wirkenden“ Bau nicht bestimmend sein dürfe; „sakrale Wirkung“ kann nur Geschenk der Gnade an den seiner Sache dienenden Baumeister sein (Prof. Hoeltje). Über das „Wie“ der architektonischen Darstellung des kirchlichen Bagedankens gingen freilich die Meinungen (vgl. den Vortrag von Prof. Hirzel) zum Teil weit auseinander, und die Diskussion darüber blieb bis zum Ende der Tagung sehr bewegt. Beispielhaft wurden am Für und Wider bei der Frage des Kirchenturms die verschiedensten Argumente vorgebracht — von den städtebaulichen bis zu den missionarischen, von den technisch-praktischen bis zu den symbolischen. Aber auch die letzte

Sinnbestimmung des evangelischen Kirchenbaues überhaupt blieb noch umstritten. Genügt es, an einen Raum der Stille und Sammlung, des Hörens und Betens zu denken? Soll er nicht auch dem „sichtbaren Wort“ dienen, in die Welt hinein verkündigen und sie rufen? Wird die Kirche nur für die Gemeinde, für ihre Versammlung und ihre Aussage gebaut und nicht doch — auch heute — zur Ehre Gottes? Muß sie nicht, wie im Grunde alles Menschenwerk, christlich verstanden, immer auch ein Zeugnis des lobpreisenden und danksagenden Menschen sein? „Gute Kirchen verpflichten dazu, ordentlich zu predigen“, sagte Professor Rengstorff. Den Architekten wurde zugestanden, daß sie berufene Mitgestalter des rechten Gottesdienstes wären, und sie bekannten sich zu diesem Auftrag. Das aber, so meinten sie selber, setze Demut des gestalterischen Schaffens voraus, und sie nötige dem Architekten heute, da wir um eine allgemein gültige Antwort noch verlegen sind, zu einer einfachen und klaren Konzeption — zum Maßhalten in Material- und Formgebung. Wenn die Aussprache über Einzelfragen den Gewinn erbrachte, daß die unterschiedlichen Gesichtspunkte zu ihrem Recht kamen und wechselseitiges Verständnis fanden, so wurde man sich in dem abschließenden Gespräch über das „Gebot der Stunde“ des evangelischen Kirchenbaues in architektonischer und theologischer Hinsicht einig: Das Gebot einer würdig-schlichten und sparsamen Bauweise.

N—ck

FACULTAS

Von der Möglichkeit des Erkennens und von der Erkenntnis der Möglichkeiten

Für den Abiturienten, der mit dem sogenannten „Reifezeugnis“ in das Leben tritt, stellt sich in besonderer Weise die Frage, was es eigentlich mit dem „homo sapiens“ auf sich habe. Geht es nur darum, daß nun das geistige Rüstzeug zu erwerben ist, um sich die Welt bekannt und verfügbar zu machen? Ist das Ziel der Erkenntnis, Sachverstand zu erwerben und mit ihm die Vollmacht geistiger Führung zu bekommen? Oder ist der Vorgang des Erkennens nicht zugleich eine Beziehung, die zwischen dem erkennenden Menschen und seinem Gegenüber hin und her geht, so daß der Erkennende „sich angesprochen fühlt“ und seinerseits den Gegenstand seiner Erkenntnis aus dem Für-sich-Sein herausholt und zu sich in Beziehung setzt? Wer hinter die Dinge kommen will, will der nicht zugleich hinter sich selbst kommen? Wie weit kann er das, da er doch immer in seine Situation und in seine Möglichkeiten gefangen und stets an seinen Standpunkt und an seine Gesichtspunkte gebunden ist?

Diese Fragestellung war der Ausgangspunkt einer Tagung für Abiturienten, die sich durch Vertreter verschiedener Fakultäten eine Antwort darauf geben zu lassen versuchte, was es eigentlich mit der Erkenntnis auf sich habe und welche Möglichkeiten den jungen Menschen, der sich der Wissenschaft zuwendet, erwarten.

I.

Als erster sprach der Philosoph Professor Dr. Ritter aus Münster unter dem Thema „Denken und Sein“.

1. Die moderne gesellschaftliche Übung geht davon aus, daß dem Menschen durch die Wissenschaft die Mittel bereitgestellt werden, ihn von der Übermacht der Natur zu befreien und ihn instand zu setzen, die Kräfte der Natur zu nutzen. Es wird der Plan angestrebt, das

Leben sicher vor Eingriffen der Natur führen zu können. Die Natur und die Welt werden also nicht nach dem Geheimnis gefragt, das sie „an sich“ bieten, sondern es geht um die Frage, wie Natur und Mensch sich zueinander verhalten. Denn der Mensch will ein Werk aus sich heraus setzen, also als „homo faber“ die Welt verändern. Dies ist zwar ein berechtigtes und dem Menschen mögliches Unterfangen, und es ist „nicht falsch“, die Erkenntnis in den Dienst zu stellen. Aber es stellt sich für die Menschlichkeit des Menschen und für das Problem seiner persönlichen Freiheit eine ungeheure Aufgabe.

2. Es wäre nun unrichtig, anzunehmen, jede Wissenschaft sei schon für sich „Theorie“ und habe die Aufgabe, Möglichkeiten zur praktischen Anwendung zu bieten. Plato und Aristoteles haben als Lehrer der Menschheit von Anfang an anders unterschieden. Wissenschaft als Erkenntnis der Dinge in ihrem Wesen aus Gründen und Ursachen ermöglicht die „techne“, d. h. die Fähigkeit, die Welt zu verändern. Diese Wissenschaft ist vor aller Philosophie vorhanden. Sie gibt die Möglichkeit, durch die „Künste“ das menschliche und gesellschaftliche Leben zu gestalten; die Künste gehören damit zur Praxis. Erst wenn diese technischen Künste alle Mittel bereitgestellt haben, daß der Mensch sein Leben frei führen kann, entsteht die „Muße“, d. h. der freie Raum, in dem der Mensch, frei von aller Praxis und Anwendung, sich den Dingen „an sich“ zuwenden kann.

3. Denn das Wesen der Dinge läßt sich nicht aus ihrem Gebrauch, d. h. aus ihrer Bedeutung „für uns“, sondern nur aus ihrem Sein „an sich“ erschließen. Das Betrachten der Dinge „an sich“, das Philosophieren also, trägt zum Notwendigen der Praxis nichts bei; es erscheint überflüssig. Aber „schön“ werden die Dinge erst, wenn ihre Brauchbarkeit durchbrochen wird und wenn sichtbar wird, was die Dinge „an sich“ sind. In diesem Sinne ist der „Theoretiker“ schon für die griechische Philosophie der Mann gewesen, der — wie ein Abgesandter der Polis auf den Olympischen Spielen — nur Auge zu sein hat für das göttliche Fest.

Der echte Zuschauer ist kein „Geschäftemacher“. Er sieht im Sein den Hinweis auf Gott. Als Vernunftwesen ist der Mensch das Wesen, das nicht nur mit Einsicht seine Bedürfnisse vorausschauend besorgt, sondern das zugleich die Vernunft des Ganzen, d. h. „die Wahrheit“, wahrnehmen kann. Er ist nicht durch die Natur in sein natürliches Dasein eingeschlossen, sondern kann — transzendierend — das Ganze vernehmen. Er kann es aber, weil die Welt nicht von der Art ist, daß sie sich uns verschlüsse. So kann der Mensch ein Betrachter der Weltordnung werden und Weisheit durch die Teilnahme an der Welt gewinnen; in vernehmender Vernunft spiegelt er Gott wider (imago dei).

4. Die Freiheit der Forschung und der Wissenschaft bedeutet also, daß man nicht denken kann, was man will, sondern was die Sache erfordert. Die Dinge sind ihrem Sein nach nie dazu bestimmt, in Dienst gestellt zu werden, so wie es zum Menschen gehört, daß er als er selbst, nicht als Funktion für andere wahrgenommen wird. Die Dichtung hat das „Andenken“ zu erhalten; sie hat zu erinnern: „Die Dinge warten auf Zeugen“. Wer malt, möchte die Dinge sichtbar machen, um näher an der Schöpfung zu wohnen. Je stärker die neuzeitliche Welt den Menschen durch ihre gesellschaftlichen Vorgänge und durch das Ziel, uns alle Dinge brauchbar zu machen, beschränkt, um so mehr ist es nötig, den Zusammenhang der Menschen und Dinge offenzuhalten, um damit für die Verwirklichung menschlichen Lebens das ins Gedächtnis zu rufen, was sonst vergessen wird. Es gilt, die Teilhabe an den Dingen, die nicht im praktischen Gebrauch aufgehen, weiterzugeben.

5. Die „Ethik“ ist keine Ordnung, die der Philosoph sich ausdenken könnte, sondern sie stellt die Frage nach dem Leben, das in der je ihm zugehörigen Ordnung eingeschlossen ist.

Sie befragt die Lebenswelt des Menschen nach der Ordnung, die in dieser Welt immer schon enthalten ist. Was ist Wirklichkeit? Ist das Sollen eine Forderung der Philosophen oder ist es ein Herausarbeiten dessen, was den Lebenszusammenhängen schon zugehörig ist?

II.

Die Befragung der Natur nach dem, „was die Welt im Innersten zusammenhält“ hatte der Naturwissenschaftler, Professor Dr. Süßmann, Hamburg, auf sich genommen. Die Naturwissenschaft fragt aber nicht nach dem Inneren, sondern untersucht das Äußerliche. Sie beschränkt sich auf die Frage nach Eigenschaften und Strukturen, fragt aber nicht nach Wesen und Sinn.

1. Die neuzeitliche Naturwissenschaft wird durch das immer abstrakter werdende Denken — vor allem in der Mathematik — dadurch gekennzeichnet, daß diese Abstraktion Einsicht in Fremdes ermöglicht und Gegengesetzlichkeiten (Antinomien) vermeiden und z. B. von der unbegrenzten Endlichkeit sprechen kann. Der weite Bereich der Naturerkenntnis ist in erstaunlicher Weise unserem weitreichenden Bescheidwissen zugänglich geworden. Es stellt sich die Frage, ob etwa die Grundlagen vollständig erkannt sind und die Physik an ihr Ende gekommen ist.

Der Wirklichkeitsbegriff ist abstrakt und fremd geworden. Die Materie löst sich in mathematische Formeln auf. Ausrechnen jedoch lassen sich nur Wahrscheinlichkeiten, nie statistische Sicherheiten. Aber auch die neuzeitliche Erkenntnis läßt uns die Dinge nicht selber fassen, sondern nur das, was wir von ihnen wissen. Wenn wir die Teile kennen, brauchen wir noch nicht das Ganze zu haben, denn das Ganze ist etwas anderes als die Summe der Teile (so wie die Ebene etwas anderes ist als die Summe der in die Breite und in die Tiefe verlaufenden Geraden).

2. Wohl gibt es für den „Sternenhimmel“ und seine Ordnung eine physikalische Theorie. Wir können auch davon sprechen, es sei die Geistigkeit der Materie, sich zu ordnen. Aber schon die Beobachtung, daß die Flamme physikalisch wohl ein Vorgang des Stoffwechsels ist, daß aber die Beständigkeit ihrer Gestalt daraus nicht erklärt wird, zeigt, daß die eine Aussage nicht das Ganze erfaßt. So erfaßt auch die physikalische Theorie nicht die Tatsache, daß die Natur von Gott geschaffen und geordnet ist. Der Glaube an diese Schöpfung Gottes und die naturwissenschaftliche Beschreibung von der Entstehung des Lebens schließen einander nicht aus; beide Aussagen gehören zusammen.

3. Das Verhältnis zwischen Erkenntnis und Glauben ist also kein Widerspruch. Auch der Glaube will erkennen. Für beide Weisen des Menschen geht es nicht um ein blindes Fürwahrhalten, aber es geht um Treue (vielleicht um blinde Treue) gegenüber dem Erkannten.

Der Wissenschaftler wie der Gläubige wissen, daß der Zweifel nicht ausgeschlossen werden kann. Für die wissenschaftliche Erkenntnis gibt es nirgends absolute Gewißheit („wer irrt, weiß nicht, daß er irrt“). Der Akademiker muß sich im Zweifel üben und die Kunst des Zweifelns können. Aber er darf nicht an allem zweifeln. Er darf nicht gegenüber der Treue ein Mißtrauen haben. Der Stil der Fragwürdigkeit macht die Würde der Wissenschaft aus. Aber Erkenntnis ohne Vertrauen und ohne den Einsatz des ganzen Menschen ist nicht möglich. Es ist immer ein Wagnis, sich in das Schwierigste hineinzuvorführen. In den letzten Erkenntnissen kann man nicht „lernen“, sondern man muß sich hineinmeditieren, man muß also glauben. Wahrheit ist aber nicht gleich Beweisbarkeit; denn der Beweis setzt schon immer etwas voraus. Daß das Geglaubte wahr ist, kann ich nicht beweisen, sondern nur erkennen.

So wie ich den Wind an der Bewegung der Blätter erkenne, erkenne ich Gott an seiner Schöpfung: Er zeigt sich, aber es gibt keinen zwingenden wissenschaftlichen Beweis. So ist der letzte Erweis der Wahrheit auch an das Zeugnis und damit an das Vertrauen gegenüber dem Zeugen gebunden.

III.

Das alte Wort des Hippokrates „Ein Arzt, der Philosoph ist, ist einem Gott gleich“ („iatros philosophos theios“) war Ausgangspunkt für das Referat des Mediziners, des Arztes Dr. Huebschmann, Heidelberg.

1. In der modernen Arbeitswelt wird der Mensch ohne Ansehen der Person behandelt. Ist er krank, so werden seine Schäden sachlich nach ihrer Beschaffenheit befragt. Für den Chirurgen wird der Patient bis auf das „Operationsfeld“ abgedeckt, und die Person des Patienten wird durch die Narkose ausgeschaltet. Es fragt sich aber, ob eine „objektivierte“ Wahrheit noch eine menschliche Wahrheit ist, wenn sie doch aus der Distanz („Nichteinmischung“), aus Abdichtung gegen die Welt gewonnen wird. Freilich ist die Betrachtung der Tauglichkeit des Menschen in unserer arbeitsteiligen Welt eine mögliche, aber nicht die einzig bestimmende Betrachtungsweise. Der praktische Arzt weiß sehr wohl, wie die Fragen des Patienten persönlich bedrängen und wie den Gesetzmäßigkeiten der Natur die gesetzlosen Bewegungen des Menschen gegenüberstehen. Ein Rückzug in die objektive Natur führt darum zur Ratlosigkeit in menschlichen Dingen.

2. Die neuere Medizin erkennt, daß bei der Krankheit ungelöste Fragen aus den menschlichen Beziehungen mitsprechen und daß lebenswichtige Entscheidungen in Schuld und Unrecht, in Glauben und Unglauben als körperliche Veränderung sichtbar werden. Der Mensch „kränkt sich“; er ist immer ein Kranker, der in menschlichen Beziehungen krank ist.

Dabei steht der Patient als „individuum ineffabile“, d. h. als Mensch, der in seinem Eigen-Sein nicht ausgelöscht werden kann, in ständigem Widerstreit zu der fremden Gesetzbarkeit des Betriebes, der ihn in seiner Existenz total engagieren will. Die Fehlentscheidung führt dann zur Selbstaufgabe des Menschen und dazu, daß er sich mit dem ihm Fremden identifiziert, so daß eigene Regungen unterdrückt werden oder gar ausbleiben. Es stellt sich die Frage, inwieweit hier die christliche Forderung der Geduld, Sanftmut und Friedfertigkeit zu einer falschen Selbstverleugnung und damit zur Angst geführt hat. („Ich glaube, ich will gar nicht Ich sein“, war das Selbstzeugnis eines Patienten.) Es darf aber nicht zu einem Selbstverrat kommen; ihm folgen übrigens häufig Ausbrüche von Haß.

Die Krankheit zeigt, wie das Selbst des Menschen, das verraten wurde, sich regt. Der Leib manifestiert sich als der „Bruder Esel“. Er ist ein Organ, das vom Bewußtsein nicht wahrgenommen wird; er ist für die Wirklichkeit eine positive Instanz. So ist die Krankheit keine Schwäche, aber freilich eine kleine Revolution. Zu ihr ist immer eine Disposition vorhanden. Die Heilung hängt vom wachsenden Vertrauen in das eigene Selbst und davon ab, daß der Mensch in Freiheit zu echter Geduld und echtem Gehorsam und damit zur Versöhnung mit sich selbst und mit der Welt findet. Der Zweifel gegenüber sich selbst und gegenüber der Welt muß immer in Vertrauen eingehüllt sein, und dieses Vertrauen läßt sich nur in der menschlichen Kategorie der Gegenseitigkeit gewinnen: So kann das „Ansehen der Person“ unter Umständen das Leben retten.

3. Was also ist eigentlich der „Leib“? Was ist „Natur“? Offenbar hat der Leib etwas mit der Wahrheit zu tun. Es ist nicht so, daß der Geist zur Materie hinzukommt, sondern die Materie ist geisthaltig. Der Leib ist der Ort, an dem sich etwas ursprünglich Geistiges er-

eignet; er ist integrierender Bestandteil der Person. Im Leiblichen inkarniert sich allerdings das Geistige. Darum ist „Gott gleich“, d. h. göttlicher Art nur der Arzt, der ein Diener ist Gottes des Schöpfers, der alles, also auch den Leib, als Verleiblichung des Geistigen gemacht hat.

IV.

Daß also die rechte Ordnung das Leben des Menschen in seinem ganzen Bestande ausmacht, war der Berührungspunkt zu dem Bericht des Juristen „— für Recht erkannt:“ von Oberamtsrichter Frhr. von Schlotheim, Hofgeismar.

1. Wer das Recht zu erkennen hat, hat eine dreifache Art des Erkennens zu verwirklichen: Er hat logisch-sachlich einen Sachverhalt festzustellen; er hat ihn wertend-personal einem Menschen, etwa als Schuld oder als Schuldigkeit, zuzurechnen, und er hat schließlich bestimmend und die Existenz gestaltend eine Rechtsfolge im Urteilspruch („— für Recht erkannt:“) zuzusprechen.

2. Das Recht hat es zunächst mit dem Rechtsbestande zu tun, d. h. davon auszugehen, daß der Mensch rechtlich nie für sich, sondern als Gemeinschaftswesen immer in einer bestimmten Beziehung zum Rechtsgenossen, in einer sozialen „Rolle“ lebt. Zwar hat er „an sich“ eine bestimmte Rechtsstelle (Eigentümer, Kind, Mieter usw.), aber sie erhält Bedeutung nur in Beziehung zum Rechtsgenossen. In seinem rechtlichen Dasein lebt der Mensch in Ordnungen, die er nicht erfinden kann (Ehe, Familie, Staat, Eigentum usw.), die er aber rechtlich anzuerkennen und jeweils in seinem Leben mitmenschlich zu gestalten hat. So ist das Leben des Menschen im Recht immer personal bezogen auf ein Gegenüber. In der Auseinandersetzung mit ihm steht es immer in Spannungen. Verwirklicht wird es durch Rechtshandlungen, die einen Spannungsausgleich herbeiführen sollen. Das Leben besteht also aus wechselseitigen Verbindlichkeiten. Jedes Recht muß durch einen anderen übertragen oder verliehen, unter Aufopferung eigenen Vermögens (Geld, Freiheit oder anderer Rechte) erworben und von der Rechtsgemeinschaft als rechtmäßig anerkannt werden: Daraus lebt der Rechtsfriede, den jeder Rechtsgenosse durch Anerkennen dieser Grundsätze halten muß und den der Rechtsbrecher durch sein eigenmächtiges „Nein“ bricht.

Verträgt man sich nicht und erkennt man einander nicht an, fügt man sich nicht, erfüllt man seine Schuldigkeit nicht, so steht Unrecht gegen Recht und das fragwürdig gewordene Recht verlangt seine Bestätigung. Es kommt zum Prozeß, der mit einem „Erkenntnis“ endet: Das Urteil macht aus dem persönlichen Lebensereignis des Betroffenen (der Tat) etwas allgemein Gültiges (einen Tatbestand); es weist zurecht, es verwirft oder anerkennt die Handlung des Rechtsgenossen und stellt den dem Urteil Unterworfenen in seine neue Rechtsposition: es greift also in die Existenz.

3. Die Probleme der Erkenntnisse sind vielerlei. Zu den schwierigsten gehören:

a) die Frage nach der Wahrheit. Bei der Feststellung des Sachverhaltes kann der Richter mit Parteien und Zeugen keinen wissenschaftlichen Test anstellen, sondern er ist auf die Aufrichtigkeit der Parteien und auf die Fähigkeit und Willigkeit der Zeugen, die „reine Wahrheit“ zu sagen, angewiesen. Auch bei aller Aufrichtigkeit der Beteiligten muß er feststellen, ob das eine die Folge des anderen ist, oder eine unbekannte Ursache hat (Frage der Kausalität).

Der Richter hat zu prüfen, ob der in Frage stehende Rechtsgenosse an der zu erörternden Handlung Schuld hat: War z. B. der Täter in seinem Willen frei? Welche Schuld hat seine

Umgebung? War es wirklich fahrlässig, was hier getan worden ist? (Frage nach der Schuld). Schließlich muß der Irrtum eines Menschen etwa über eine Sachlage oder über rechtliche Bestimmungen in Betracht gezogen werden. Die richterliche Überzeugung kann nie „chemisch rein“, sie muß immer persönlich gewonnen werden. Die menschliche Beteiligung kann ebenso wenig ausgeschlossen werden, wie ein „Vor-urteil“ aus persönlichen Entscheidungen in früheren Situationen.

b) Die Frage der Gerechtigkeit stellt sich in der Spannung zwischen der objektiven und unverbrüchlichen Ordnung hier und der einmaligen bedingten Persönlichkeit des Menschen dort. Sie stellt sich unter dem Suchen nach „obersten Sätzen“ des Rechtes und hat zu erwägen, was eigentlich z. B. das „Seine“ sei, das jedem zukommt, oder das „Gleiche“, auf das alle einen Anspruch haben sollen. Gibt es ein abstraktes, d. h. ein für allemal und unabhängig von den geschichtlichen Veränderungen gültiges „Naturrecht“ (man denke nur an die Wandlungen, die der Wert der Freiheit von der Sklavenszeit über das Hörigenwesen des christlichen Mittelalters bis in unsere Gegenwart erfahren hat)? Gerechtigkeit kann nur je und je tatsächlich vollzogen werden und muß auf die menschliche Person bezogen bleiben. Das Ja zum Rechtsfrieden muß auch der Rechtsgenosse jeweils verwirklichen; sich selbst muß er dadurch der Gemeinschaft einfügen. Immer geht es um Grundbeziehungen, die zwischen extremen Möglichkeiten wie z. B. — nach Dombois — die Strafe „zwischen Pädagogik und Terror“) verwirklicht werden müssen.

c) Das Urteil erteilt jedem das Seine und greift in die persönliche Existenz ein. Kraft Amtes und nicht privat (darum in der Robe) amtiert der Richter. Er wirkt durch das zugesprochene Wort. Er ist selbst aber immer mitten in der Rechtsgemeinschaft und immer ein Mitmensch des in den Schranken Stehenden. So bleibt das Urteil ein menschliches Unterfangen, immer relativ zum Gegenüber, immer geschichtlich und immer bezogen auf ein „normales“ Menschenbild. Darum muß es gebunden sein, aber die Frage nach der Bindung geht über das Juristische hinaus. Jedenfalls ist jede Rechtserkenntnis immer eine Selbsterkenntnis und es muß jeder Sachentscheidung eine Selbstentscheidung vorausgehen. Irrtum und Mißverständnis, also auch die eigene Verfehlung des Richters, muß in den Spruch mit hineingenommen werden. So steht Gerechtigkeit immer im Zwielficht.

V.

Pastor Horst Bannach (der Generalsekretär der Evangelischen Akademikerschaft Deutschlands in Stuttgart) stellte die jungen Teilnehmer der Tagung vor die Frage, ob wir wirklich davon überzeugt seien, daß es Gott gibt? Wie wir eigentlich dazu kämen? Könne man denn Gott unter Beobachtung halten? Das Erkennen unserer Welt habe es doch regelmäßig mit einer Augenwelt zu tun.

1. Gott aber ist kein Faktum dieser Welt. Die Bibel hat auch einen anderen Erkenntnisbegriff; sie steht in einer Ohrenwelt: für sie geht es um Hören, Gehorchen und Gehören. Für sie geht es außerdem darum, daß Erkenntnis kein Vorgang intellektueller Wahrnehmung, sondern ein Zuherzennehmen (5. Mose 4, 39), eine Treue (Jer. 2, 8), ein Zeugnisgeben, kein Beschreiben (1. Kor. 1, 5) ist, und die Stelle 1. Kor. 13, 12 „dann werde ich erkennen . . .“ will sagen, daß ich nach dieser irdischen Zeit für Gott völlig das sein werde, als was er mich schon immer gesehen hat: sein völliger Partner. Die Erkenntnis der Liebe hat es also immer mit einer Anerkenntnis und mit einem praktischen Verhalten zu tun; sie ist kein Wissensbesitz und keine Wissenssumme, sie hängt an der lebendigen Beziehung und hört mit

deren Abbrechen auf. Das angebliche „Bescheidwissen“ über Gott ist entsetzlich und peinlich: Bekennen ist nicht das Mitteilen von Wissen, sondern das Abgeben eines Zeugnisses.

Auch die Theologie ist keine Wissenschaft der Erkenntnis im Sinne der Wissenschaften des Verstandes; ihr Geschäft ist eine Form des Gebetes, d. h. sie muß ein Reden mit Gott und nicht über ihn sein. Freilich hat auch der Glaube das Wissen, d. h. rationale Bemühungen nötig und muß sich vernünftigen Kategorien stellen. Voraussetzung aber ist, daß man Gott kennt.

2. Nun aber steht der Mensch in einer Doppelrolle. Er selbst muß seine Fragwürdigkeit beantworten und muß versuchen, sich selbst auf die Spur zu kommen; aber kann er denn von sich fort? Die neuzeitliche Anthropologie stellt ihn mit seiner Instinktarmut dem Tier gegenüber (und dem Untier muß also der Unmensch gegenübergestellt werden). Modern ist es, den Automaten als Vergleichsobjekt heranzuziehen, doch der Mensch ohne Fehler ist ein schrecklicher Zeitgenosse. Wir müssen uns klar sein, daß wir keinen Standpunkt außer uns finden können, von dem allein aus eine wissenschaftliche Betrachtung unserer selbst möglich wäre. Der Mensch ist eben doch kein Beobachtungsfaktum; denn es gibt für ihn keinen Spiegel. Der Mensch ist nur Mensch, indem er sich selbst vollzieht.

Wer aber Gott kennt, weiß, daß Er den Menschen „konstituiert“, d. h. zum Menschen macht und ihm im Menschsein Bestand gibt, indem Er ihn erkennt. Das also bedeutet, daß es praktisch Gott ist, der zum Menschen die Beziehung unterhält und es damit dem Menschen gibt, Gott und sich selbst zu kennen. Weil Gott und der Mensch beide zueinander halten, ist der Mensch Mensch. Lieben heißt: praktisch erkennen.

3. Die Welt nun, die der Mensch erkennen will, ist das Feld, das ihm praktisch zur Verfügung steht. Die sogenannten Naturgesetze oder „Ordnungen“ sind die Voraussetzungen dafür, daß der Mensch sich zur Natur in Beziehung setzen kann; sie sind aber nicht prinzipiell beweisbar und sind auch nicht die einzig mögliche Aussage. Die Naturwissenschaft zudem hat es nur mit den Fakten, nicht mit dem Sinn der Welt zu tun. Für sie ist es keine Voraussetzung, daß die Welt Gottes Schöpfung ist. Die Theologie jedoch fragt nach dem Sinn, das aber heißt, nach Ziel und Ende der Welt. Aber auch dem Naturwissenschaftler ist zu sagen, daß er durch Beobachtungen aus der Welt nur herausbekommt, was Gott in sie hineingegeben hat.

4. Folglich stellt sich die Frage der Humanität dahin, wie der Mensch menschlich handele, d. h. wie er die Frage der Gotterkenntnis aktualisiere. Wer von einer Welt der Fakten ausgeht, wird dazu verführt, sich selbst auch nur als Faktum zu verstehen. Aber der Mensch braucht einen Raum nicht nur für Aussagen (Indikative), sondern gleichermaßen für Imperative; denn neben der Frage, was in dieser Welt ist, ist die Frage unvermeidbar, was mit dem Menschen sein soll. Freilich betont die Theologie heute die Imperative zu stark und vernachlässigt die Tatsachen (wie im Gegensatz dazu die Soziologie vermeint, sich auf Beschreibung von Tatsachen beschränken zu können, in Wirklichkeit aber „verschämte“ Imperative für eine dem Menschen gemäße Lebensführung aufstellt — so als habe die Theologie an sie die Aufgabe der Seelsorge abgegeben). Allerdings sollten Imperative dem modernen Menschen vielleicht mehr in die konjunktivische Frage der Selbsterhellung gekleidet werden.

Gott aber, wenn Er etwas aussagt, gebietet zugleich. Darum kann unter Ihm jede Fragestellung immer nur eine ethische Fragestellung sein. In unserer modernen Zeit liegt die Verführung, in den technischen Möglichkeiten die Vervielfältigung eigener menschlicher Möglichkeiten zu sehen (aber das Diktaphon vervielfältigt die persönliche Zuneigung des Brief-

schreibers eben nicht). Mitmenschlichkeit läßt sich nicht beliebig vervielfältigen, und es bleibt die dem modernen Menschen der technischen Industrialisierung noch ungelöste Frage, ob der Mensch von Gott zur Menschlichkeit erweckt wird.

VI.

Die Aussprachen, die teils in Gruppen, teils im ganzen Kreise, hie einzeln nach den Vorträgen, da in „Zwischenakten“ geführt wurden, vollzogen ein Stück gemeinsamen Erkennens der jungen Teilnehmer.

1. Es wurde klar, wie „falsch“ es wird, über ein Ding eine Aussage nur von einer Seite machen zu wollen und etwa die naturwissenschaftliche Aussage über das Verhalten der Naturkräfte oder die beschreibende Darstellung des Menschen zur alleinigen Möglichkeit der Erkenntnis zu machen. So wie neben der naturwissenschaftlichen Aussage die Erkenntnis, die Natur ist Gottes Schöpfung, zu stehen hat, um etwas Ganzes über die Natur auszusagen, so ist die rechte Erkenntnis immer auf das Erfassen des komplexen, in Einzelheiten nicht greifbaren Wesens angewiesen. „De-finitionen“ beschreiben die Dinge von den Grenzen her, treffen aber nicht die Mitte des Wesens. „Semper medii sumus“ (Luther) — immer sind wir mitteninne.

2. Das heißt aber zugleich, daß wir uns in der Erkenntnis nicht aus den Dingen dieser Welt und aus unseren Beziehungen zu ihnen lösen könnten. Es gibt für unsere menschliche Erkenntnis keinen archimedischen Punkt, von dem außerhalb der Welt wir unsere eigene Welt und damit uns selbst betrachten könnten. Zwar können wir anders als das Tier unsere Eingeschlossenheit in die leibliche Natur dadurch „transzendieren“, daß wir das Ganze, also das, was auch unsere Natur überhöht und umgreift, wahrnehmen. Aber wir können uns nicht selbst so verlassen, daß wir von den leiblichen und geschichtlichen Bedingungen unserer Existenz frei würden. Unser Horizont begrenzt unseren Blick, bestimmt unsere Frage und ruft damit Antworten innerhalb des uns wahrnehmbaren Bereichs hervor.

3. Erkenntnis aber setzt Freiheit und Vertrauen voraus. Der Patient las die Umschrift des Brottellers im Tiefpunkt seiner Krankheit „Hat die Erde Brot für alle“ und erkannte in der Heilung richtig „Brot für alle hat die Erde“. Nur wer innerlich frei ist, kann sich dem, was er erkennen will, zuwenden; sonst ist er „befangen“. Andererseits aber erkennt nur der recht, der nicht allein aus der kühlen Distanz des Verstandes, sondern „mit dem Herzen“ aus der Zu-neigung erkennt. Am tiefsten erkennt, wer liebt.

Vertrauen aber muß man der eigenen Kraft und der Bereitschaft des Gegenübers, sich erkennen zu lassen. Wer glaubt, vor Gott und seiner Welt vor verschlossenen Türen zu stehen, kann nicht erkennen. Vertrauen schließlich muß man darein, daß die, die einem auf dem Wege des Erkennens vorangeschritten sind und in ihrer Erkenntnis Zeugnis abgelegt haben, wahrhaftig sind. Vertrauen schließlich muß man können trotz des Risikos des Irrtums und des Rufes zum Zweifel. Freiheit und Vertrauen stehen mit Erkenntnis im Wechselspiel: eines gibt das andere und eines folgt aus dem anderen. So geben auch hier beide zusammen („komplex“) erst das ganze Leben des Menschen.

4. Der Sacherkenntnis entspricht immer eine Selbsterkenntnis. Die Welt des Menschen ist nicht ein beschreibbarer Bestand von Tatsachen; sie ist ebenso ein Zusammenhang der dem Menschen aufgegebenen Ordnungen. Im Grunde sind dem Menschen die Aussagen über

das Sein nicht zu trennen von den Aussagen über das Sollen, d. h. im Grunde decken sich Ontik und Ethik. Gottes Hand ist die Hand desjenigen, der schützend und bergend dem Menschen das Sein bietet und das Verhalten in diesem Sein gebietet.

5. Der Sündenfall des Menschen war der Griff nach der Erkenntnis aus der Distanz von Gott. Die ursprüngliche Aufgabe, jeglichem Geschöpf unter dem Himmel seinen Namen zu geben, d. h. das Wesen der Geschöpfe zu erkennen und sich zu den Geschöpfen liebend in Beziehung zu setzen, muß der Mensch auch nach dem Sündenfall, d. h. aus der Unfreiheit des Abstandes von Gott erfüllen. Aber aus dieser Unfreiheit hat er „Stationen der Freiheit“ (Bonhoeffer) in jene Freiheit, zu der Christus uns befreit hat. vS.

MITTEILUNGEN

1. Die in diesem Heft veröffentlichten Tagungsberichte stammen aus der Feder von Dr. Klaus Schaller, Pädagogisches Seminar der Universität Mainz, Professor Dr. Hermann Noack, Universität Hamburg, und Oberamtsrichter Frhr. von Schlotheim, Hofgeismar.

Sie gehören zu dem neuen Kollegium der nebenamtlichen Studienleiter und freien Mitarbeiter unserer Akademie, das den Direktor der Akademie durch Vorträge und Leitungen von Tagungen unterstützen soll.

Dr. Schaller betreut speziell die Fragen der Erziehungswissenschaft. Er ist Mitherausgeber der Werke des Comenius.

Professor Dr. Noack, der bis 1957 als hauptamtlicher Studienleiter in Hofgeismar tätig war, hat jetzt seine philosophische Vorlesungstätigkeit in Hamburg wieder aufgenommen. Er wird die Akademie besonders in philosophischen Fachfragen beraten.

Oberamtsrichter Frhr. von Schlotheim wird vornehmlich juristische Tagungen leiten und die Fragen des Jugendgerichtswesens bearbeiten.

Die Berufung von zwei weiteren Mitarbeitern ist vorgesehen.

2. Durch ein Versehen ist es versäumt worden, in dem Bericht von der Robert-Musil-Tagung („Anstöße“ Nr. 1/58, S. 1), wie sonst üblich, ausdrücklich zu erwähnen, daß die Wiedergabe des Vortrages von Dr. Adolf Frisé nicht im Wortlaut erfolgt ist, sondern eine auszugsweise Zusammenfassung auf Grund von Nachschriften darstellt.

Es muß also auf Seite 1 heißen:

„Dr. Adolf Frisé führte etwa folgendes aus:“ Je

Die „Anstöße“, herausgegeben von der Evangelischen Akademie Hofgeismar erscheinen alle zwei Monate. Ein Jahrgang — sechs Hefte und eine Einbanddecke — kostet DM 6.—, für Schüler, Studenten und Erwerbslose DM 4.—. Bestellungen, gültig für den ganzen laufenden Jahrgang (Januar bis Dezember) werden erbeten an das Sekretariat der Evangelischen Akademie, (16) Hofgeismar; Zahlungen auf das Postscheckkonto der Evangelischen Akademie Hofgeismar, PSA Frankfurt/M. Nr. 688 06 oder Spargiro Nr. 5973 der Kreissparkasse Hofgeismar.